SEGUNDA EDICIÓN

Evaluación para la mejora de los centros docentes



Ángel Pío González Soto

GESTIÓN

© Ángel Pío González Soto
© Wolters Kluwer España, S.A., 2011
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)
Segunda edición: julio 2011

ISBN Edición gráfica: 978-84-9987-035-9
ISBN Edición digital: 978-84-9987-036-6
Depósito Legal: BI - 2195 - 2011
Impreso por Wolters Kluwer España, S.A.

Jugando con la memoria de los entrañables compañeros y, sin embargo,
amigos, Bonifacio Jiménez Jiménez (+2003) y Vicente S. Ferreres Pavía (+ 2005),
con cuyo conocimiento y colaboración se construyó este trabajo.

A modo de justificación

Estas páginas son el fruto del diálogo mantenido a lo largo de un intenso proceso de un grupo de tres profesores, compañeros durante más de 30 años y, sin embargo, amigos. Quieren servir de testimonio y recuerdo, de reconocimiento y deuda, para quien dirigió estas reflexiones, el Dr. Bonifació Jiménez. También son la prueba de la amistad de qua que antes hablaba y la muestra de lo que para los tres era y es la vida universitaria: un espacio de análisis, de construcción y reconstrucción crítica del conocimiento, de colaboración, de socialización de ese conocimiento.

Son páginas llenas de deudas; reconocibles unas, como las que corresponden a las consideraciones de otros colegas, como por ejemplo Sebastián Rodríguez Espinar, de Joan Mateo, de José Tejada, de Benito Echevarría, de Flor Cabrera, etc.; más solapadas otras, como las que nacen de la picardía, la osadía, las preguntas, la chispa de ese otro gran colega, maestro y excelente amigo que fue Adalberto Ferrández Arenaz (+2001).

En cualquier caso son eso, expresión de una vida; y con ese sentido se han atrevido a salir a la luz. Por ello hay que considerarlas inacabadas, algo así como una aportación a los que nos siguen en esta dulce, polifacética, inabarcable e ingrata tarea de pensar y sentir la educación, para que ellos sigan a su vez construyendo el conocimiento educativo que late en cada página.

Los antecedentes de estas páginas están en: *Las Enseñanzas Medias: El estado de la cuestión; Modelos didácticos para la innovación educativa; Didáctica. Diseño, desarrollo e innovación curricular; Hacia un cambio cualitativo de las EE.MM.; La contextualización didáctica en la toma de decisiones y en el establecimiento de procesos de innovación; La evaluación y el desarrollo profesional del docente* o, en fin, *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*, por no hacer la lista más larga.

El título quiere expresar la importancia que tiene el análisis y valoración de la realidad (educativa en este caso) para el desarrollo del conocimiento, sólo eso, aunque... ¡todo eso! Por esta razón, a lo

largo del libro se incide en una manera de entender ese análisis y valoración, de ahí las palabras del inicio: *"dejemos de pintar a la ciencia como proveedora de riqueza, bienestar o poder: pintémosla en cambio como lo que es, a saber, el esfuerzo más exitoso para comprender el mundo y para comprendernos a nosotros mismos"* (Bunge).
Para llegar a mostrar ese sentido, que es proyectivo y abierto como ya se ha dejado dicho, se ha seguido quizá un largo, pero necesario, proceso, que se inicia con el análisis de la cultura y la ciencia como único modo de llegar a la reflexión sobre el estado actual de esa ciencia. (su método, construcción, las creencias o las certezas, el contexto, lo ideal y lo real). Sobre ambas bases, cultura y ciencia, se sitúan los pilares en lo que se asienta ese desarrollo del conocimiento: La sociedad, la política, la ideología y la ética, que a su vez se erigen en el contexto de interpretación, comprensión y proyección de ese conocimiento.
Ocurre que al adentrarse en esos referentes hay que recalar en el entramado o urdimbre que los sustenta. De ahí el "viaje" o la incursión por la política y su expresión (la regulación o legislación), y el análisis de su proyección sobre el modo de interpretar la realidad. Pero todo ello no es más que el CONTEXTO o marco a tener cuenta, no la esencia del conocimiento.
El TEXTO de dicho CONTEXTO se establece a partir de la investigación educativa; de los interrogantes que hay que hacerse para conocer, analizar e interpretar la realidad; de los paradigmas que hemos ido creando para hacer más fácil el encuentro de teoría y realidad; de los planteamientos metodológicos que nos han ido ayudando a construir y reconstruir el conocimiento. Todo ello para llegar a LA EVALUACIÓN, núcleo central de lo que se quiere exponer.
La evaluación es analizada tanto desde su perspectiva histórica (único modo de ver el entramado que nos ha permitido construir la visión que tenemos sobre la realidad educativa hoy en día), incluyendo los modelos con los que se ha intentado facilitar el camino para adentrarse en la comprensión del difícil y enmarañado mundo de la educación, como desde el posicionamiento actual (deudor de ese

devenir histórico con que se inicia el análisis de la evaluación).

En ambos casos, esto es, tanto en el análisis de los elementos contextuales como en el de los textuales, se concluye con una síntesis que, a su vez, es una especie de posicionamiento, puesto que sin su explicitación sería difícil interpretar el recorrido que se propone y aún menos desentrañar lo que late en ese esfuerzo de describir la mirada que se presenta sobre la realidad educativa y sobre su comprensión y reinterpretación, que es de lo que se trata en definitiva.

Una parte importante del análisis que comentamos, el de la EVALUACIÓN, se destina, como es lógico, a la descripción de la visión que hoy tenemos (o nos hacen tener) sobre ella. Esa incursión nace de un posicionamiento, puesto que, de otra manera, no se podría incursionar con éxito en los principios que hoy dominan, en su proceso, modelo, sus componentes, la ética que lo sustenta, la metaevaluación o los estándares que el contexto nos ha ido exigiendo.

El punto de proyección es la INVESTIGACIÓN EVALUATIVA y la CALIDAD EN LA EDUCACIÓN, puesto que ambos aspectos señalan la doble función del conocimiento: a) el análisis y la valoración de la realidad para comprenderla y poder intervenir en ella de un modo más apropiado; y b) su mejora, entendida como un proceso de vertebrar el recorrido: análisis - comprensión - construcción - intervención - reconstrucción - mejor intervención, etc.

Con ello se llega a los elementos prácticos o aplicativos de la INVESTIGACIÓN EVALUATIVA: la evaluación de las instituciones, del currículo y los programas; el análisis de la organización educativa (de sus finalidades y funciones, de sus elementos o su clima); la evaluación integral de los profesores, incluyendo la de su formación inicial y la de su ejercicio profesional y también el sentido que ambas han de tener y dejando abierta la discusión, porque se entiende que estamos ante un tema sobre el que hay que seguir indagando y conociendo; la evaluación de los alumnos (de su aprendizaje fundamentalmente); la evaluación de la calidad educativa, con especial incidencia, como en el caso de los alumnos, en el contexto universitario, que es el referente de toda la reflexión que se incluye en estas páginas. La evaluación de los sistemas educativos, con especial

énfasis en el análisis de los retos de la educación y de cuestiones clave para nosotros, como la igualdad o los ámbitos de decisión, cierra el estudio o aproximación a los elementos aplicativos de la investigación evaluativa y este trabajo.

Si tuviéramos que establecer los ejes que articulan el trabajo, diríamos que son tres los elementos analizados:

a) El contexto general de actuación para conocer

b) El texto de ese conocimiento

c) Concreción de la "investigación evaluativa", vista como metodología de ese conocer

En el primer caso, el (contexto general) se ha incidido fundamentalmente en la ciencia moderna y, dentro de ella, en las aportaciones del racionalismo, estructuralismo, idealismo, pragmatismo, nihilismo, fenomenología, positivismo y postmodernismo y se ha adoptado un posicionamiento personal que podríamos definir como ecléctico, panorámico y funcional

Hemos entendido la Investigación como una actividad encaminada a lograr conocimientos, conseguir saberes sistemáticos y a descubrir "la verdad" que, en su devenir, ha contado al menos con dos tipos de problemas que destacamos, Conocimiento del Mundo Social vs. Mundo Natural y las posiciones paradigmáticas

Ambas cuestiones han planteado dilemas o supuestos de análisis de la realidad social, como los siguientes:

Nominalismo vs. Realismo; Antipositivismo vs. Positivismo; Voluntarismo vs. Determinismo; Ideografía vs. Nomotética

Esta situación nos ha obligado a adoptar una postura sobre las dos concepciones presentes hoy en la construcción de conocimiento y en la interpretación de la realidad: Objetivismo y Subjetivismo. Esa postura se ha sustentado en el análisis de las dimensiones: base filosófica, el papel de la ciencia social, entendimiento, teoría, investigación, metodología, sociedad, organizaciones, etc.

Mientras que para muchos esa disyuntiva (concepción objetivista vs. subjetivista) se mantiene como excluyente, para nosotros se nos muestra, a través del análisis de las dimensiones de comparación que hemos señalado, como planteamientos complementarios, según sea el

objeto de estudio o indagación.
Somos conscientes de que ese Este posicionamiento obliga a tener especial cuidado con las metodologías y diseños de investigación, tomando en consideración el fin último de la indagación.
En el recorrido efectuado hemos recalado en la Investigación Evaluativa. No vamos a adelantar ahora lo expresado en el texto, aunque sí que resumiremos o aclararemos algunos de los rasgos de la Investigación Evaluativa tal y como la hemos visto e interpretamos más adelante.
La evaluación la entendemos como una "Comparación en términos de valor" y en el análisis de su evolución hemos considerado especialmente la Evaluación positiva desde la visión psicológica y la Evaluación positiva desde la visión pedagógica, desde cuyo análisis hemos planteado los modelos surgidos a su amparo, así como algunos de los cuestionamientos que es preciso hacerse de todos ellos.
Situamos como principios de la evaluación, necesarios para que desde ella podamos construir o reconstruir el conocimiento, los siguientes: conveniencia y oportunidad, utilidad, claridad, exactitud y precisión técnica, viabilidad y facilidad, autonomía, responsabilidad y homogeneidad y racionalidad.
La pregunta que podría hacerse, llegados aquí, es porqué elegir el camino de la evaluación y no el de la investigación. En el texto dejaremos referencias al respecto, pero, como resumen, creemos que en la comparación Investigación - Evaluación podríamos establecer las siguientes semejanzas:

Concepto	Semejanzas	Autor
Método	Ambas utilizan métodos científicos	Smith y Glass (1987)
Metodología	Ambas usan metodologías de la ciencia social	Cohen, Manion y Morrison (2000)
Procedimiento de acción	Poseen destrezas comunes en la dirección de trabajos	Norris (1990)
Recogida y tratamiento de la información	Mismas técnicas e instrumentos	
Objeto	Cualquiera	

Como conceptualización inicial de la investigación evaluativa hemos partido de la aportada por Stufflebeam y Shinkfiel (1987:19) que afirman que "la investigación evaluativa es un tipo de investigación

aplicada cuya meta no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento. Poniendo énfasis en la utilidad, así como también en propiciar la información para la planificación, realización y desarrollo del programa."

Y en ella hemos distinguido los siguientes componentes: fundamentación teórica del programa y su justificación; fundamentos axiológicos del programa; concepción de la evaluación; aplicación metodológica; establecimiento de criterios; concepto de evidencia; emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones para el cambio y la mejora.

Las preocupaciones centrales las hemos situado en: la finalidad; rl nivel de identificación del investigador con la realidad; los referentes a criterios de valor; criterios de cientificidad; utilidad y aplicabilidad del conocimiento generado.

En cuanto a los modelos, se han seleccionado los siguientes:

1. Centrados en la finalidad (centrados en los resultados, las audiencias, la toma de decisiones o los costes - resultados).
2. Centrados en el valor (centrados en la eficacia, la eficiencia, los participantes o la calidad total)
3. Centrados en el papel del evaluador (ex ante / ex post, interna / externa, sumativa / formativa)

En cualquier caso, se propone una estructura cíclica para su implementación y desarrollo, de tal modo que, partiendo del análisis o evaluación de las necesidades para la planificación, se planifique la acción y se estudie después la evolución o cambio de esas necesidades detectadas, antes de proceder a su actualización con las miras puestas en la intervención. En todos los casos se debe contemplar tanto la evaluación formativa como la sumativa, así como en análisis del programa, de acuerdo a la fase en la que nos encontremos.

Pero todo ello puede verse analizado en el desarrollo establecido en la obra.

El conocimiento, como la vida, no es sino una construcción de acontecimientos y un discurrir por ellos. El discurrir profesional y científico, de nuevo como la vida misma, no es un proceso lineal, ni preestablecido; al contrario, está lleno de indecisiones y de quebradas,

de nubes y de sombras, más que de luces. Ese camino necesita de estructuras, de planos, de ayudas.
Lo que queremos confesar ahora, llegados aquí, es que nuestra propia trayectoria ha implicado desprenderse de algún comportamiento asentado, de algunas rutinas, de ciertas comodidades a los que hemos tenido que ir renunciando; también ha significado abrirse a otros compromisos, a otras situaciones, retos y responsabilidades aceptadas con el mismo esfuerzo y compromiso que los anteriores. Y aquí está el "discurrir" por uno de esos compromisos que ha supuesto cambios en todos los sentidos, en la esperanza que sirva a otros para lo mismo.
Es, como hemos querido dejar asentado, el resultante de un proceso de reflexión, que hemos intentado que fuera sistemático, documentado y argumentado, a la vez que posibilitador de una posible vía de integración entre la teoría y la práctica.
Como reflexión, está claro que reflejamos, a la vez que ciertos conocimientos, muchas incertidumbres, dudas, preocupaciones y dilemas sin resolver; por más que esperamos que haya quedado constancia al menos de las inquietudes personales, intelectuales y profesionales.
En cierto sentido sabemos que nuestra aportación es "circular", en la medida que preconizamos algo así como un recorrido de esta manera:

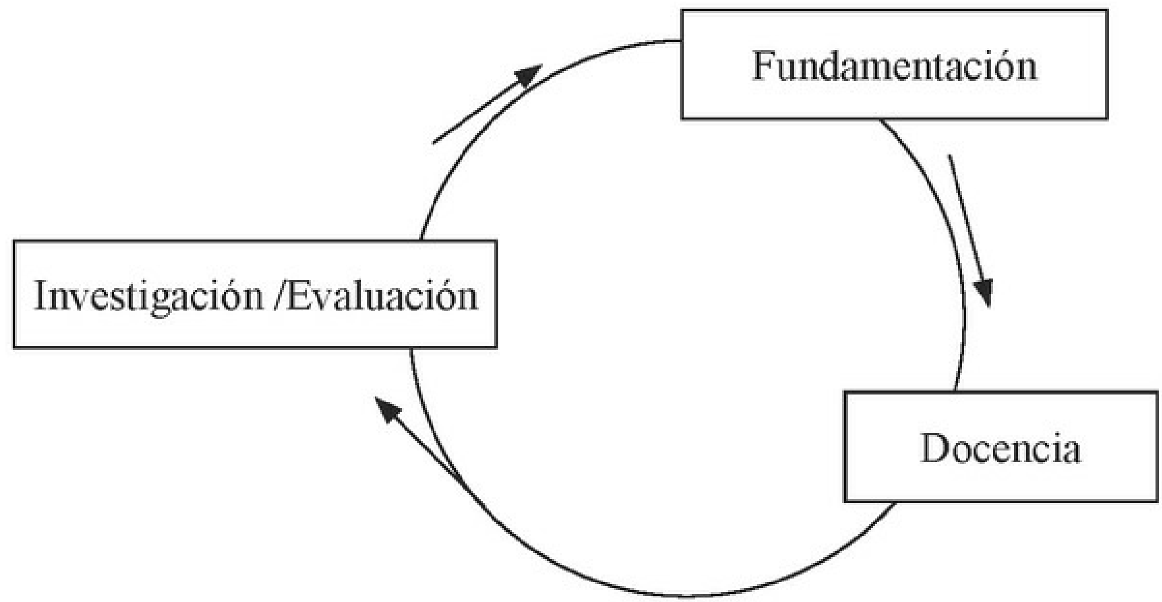


Gráfico nº 1. Circularidad del proyecto

Hemos intentado contemplar los planos epistemológico, social, cultural

y ético, así como los principales problemas que afectan y ha afectado a la ciencia, a su evolución, a la estructura y su concreción.

De todo ello hemos centrado la atención en las acciones prácticas, en este caso centradas en la investigación, entendidas como las formas de acceso al conocimiento, las formas de ver y actuar sobre la realidad natural y social y las visiones paradigmáticas en el campo de la investigación educativa, en general y en el análisis de la evaluación, en donde los criterios, sus principios éticos, el sentido de profesionalidad y la toma de decisiones encaminadas tanto a la mejora personal, como a la institucional y del sistema educativo.

A partir de ahí hemos ido desgranando nuestra concepción de la **investigación evaluativa**, sus ámbitos de acción y proyección en el panorama educativo actual, que para nosotros abarca desde el estudio de los elementos contextuales en los que actuar, el conocimiento de las necesidades formativas que se pretenden cubrir, la determinación de la conveniencia o coherencia de cada actuación con la política educativa, el disponer de información sobre los destinatarios, valorar las estructuras, medios (materiales, formales, personales) y otro tipo de recursos de las instituciones encargadas de desarrollarlos, garantizar la calidad de sus actuaciones, observar su puesta en funcionamiento, los apoyos internos y externos, determinar los logros conseguidos en términos de eficacia, eficiencia, efectividad o valor social, etc. hasta dar respuesta justificando, argumentando y contrastando la calidad de la educación aplicando estrategias propias de la investigación evaluativa.

Este recorrido investigador y evaluativo afecta a todo lo que confluye en el hecho educativo. Como hemos dejado dicho, en el fondo, lo que se intenta es vivir un proceso que exige, en primer lugar, recabar información sobre unos determinados objetivos, problemas o planteamientos hipotéticos; es decir, investigar, en tanto que es la forma más rigurosa de acceder al conocimiento y, en segundo lugar, valorar si esa información responde a unos criterios que actúen como referentes, como ideales acordes con unos valores; para posteriormente emitir unos juicios valorativos que faciliten una toma de decisiones sobre los objetos investigados evaluativamente, acordes

con determinados principios, referentes o criterios estipulados, de forma que pueda mantenerse e incrementarse aquello que se considera positivo social y educativamente o disminuir o paliar aquello que se manifieste en sentido contrario en términos de calidad.
Ojalá todo ello pueda ser captado con el sentido con el que ha querido exponerse y ojalá también pueda ser ésta una contribución que ponga de manifiesto el valor y significado intelectual y personal de un grupo de amigos.

Cultura y ciencia

"Dejemos de pintar a la ciencia como proveedora de riqueza, bienestar o poder:
pintémosla en cambio como lo que es, a saber, el esfuerzo más exitoso para
comprender el mundo y para comprendernos a nosotros mismos"
Bunge

Desde que la sociedad ha tomado conciencia democrática sobre la necesidad de facilitar la educación de todos los ciudadanos, que podríamos situar en los albores de la Revolución Francesa y aun considerando todas sus aportaciones y el desarrollo posterior de leyes educativas promulgadas con esa finalidad, valorando positivamente los avances conseguidos en cada período histórico hasta el momento actual, se afirma que los problemas educativos son, todavía, importantes. Si en nuestra sociedad esto es así, ¿qué no ocurrirá en otras latitudes en las que sus tierras son habitadas por sociedades menos desarrolladas (¿afortunadas?) que la nuestra? ¿Es un problema de formas de hacer, de falta de recursos, de formación insuficiente del profesorado, de inadecuación de la estructura curricular, de niveles de exigencia elevados, de valores contradictorios, de expectativas incumplidas, de...?

El tema educativo es una constante en los discursos políticos, sobre todo en tiempos de campaña electoral y tema de controversia y acciones específicas durante el período de gobierno. Otra cuestión es, si a pesar de estos avatares históricos, la educación es o está en el lugar que le corresponde.

Insignes personajes como Rousseau, Montessori, Manjón, Cosío, Decroly, Makarenco, Dewey, Illich y un innumerable elenco de autores de muy distinta procedencia geográfica y posturas ideológicas, a veces difícilmente conciliables, pero complementarias, han ido aportando ideas con el fin de ***entender y explicar el fenómeno educativo desde planteamientos ideológicos, teóricos -científicos- y prácticos.***

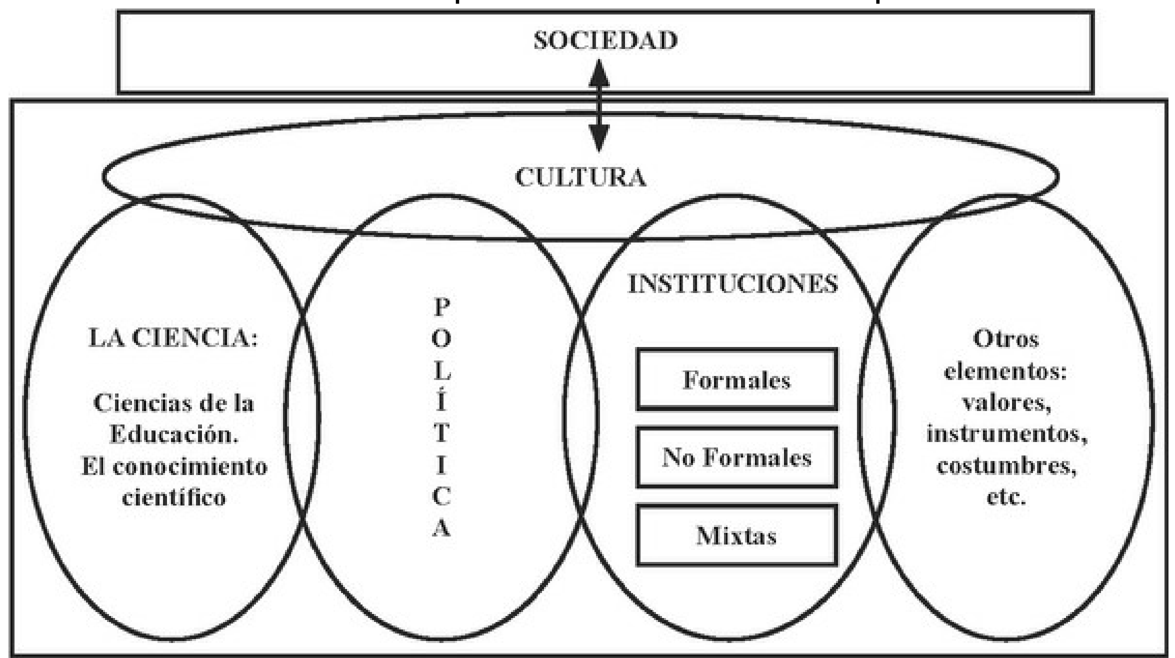
Las concreciones en la acción real han perfilado a lo largo de los siglos

nuestra situación actual. *La Ley Condorcet* en el país vecino, cuyos principios se trasladaron a nuestra *Ley Moyano* fue el primer exponente más cercano e inmediato de la preocupación estatal por la Educación. De entonces acá, en esta trayectoria aproximada de un par de siglos, mucho han cambiado las cosas por el impulso social, por lo que las leyes han propiciado, por el avance del conocimiento sociológico, psicológico, biomédico, y pedagógico -fundamentalmente-, y por la mejora de las condiciones sociales familiares y personales, al menos en nuestro entorno occidental.

No obstante, en educación, por el componente utópico y idealista implícito en su esencia, todo es susceptible de mejora: el propio conocimiento pedagógico teórico (incompleto y provisorio); la estructuración de los sistemas educativos; las condiciones físicas de las instituciones; la ordenación de los planes de estudios; la formación del profesorado; la atención a alumnos con necesidades educativas especiales; la formación profesional; la multivariedad metódica; las técnicas e instrumentos de evaluación; los materiales curriculares; los diseños de investigación; el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; el sistema de becas; las facilidades de acceso a estudios superiores; la descentralización del sistema educativo; la organización de los centros, entre otros muchos. Para tratar de mejorar estos aspectos de la educación contamos con la investigación y con la evaluación.

Cualquier hecho social es producto de una variada gama de interferencias de muy distinto orden (personales, sociales, culturales, familiares, económicas, grupales, etc.), entrelazadas y concatenadas de forma bastante imprecisa e indeterminada que confluyen en un determinado tiempo, espacio y circunstancias. Además resulta que las personas implicadas reaccionan y le otorgan sentido no sólo por el hecho en sí, sino por la impresión y el significado que cada una de ellas le otorga. Esto hace que cada persona posea una visión diferenciada tanto de ella misma como de cuanto le rodea. No obstante, pueden encontrarse unos patrones o unas pautas de comportamiento no totalmente generalizables, ni predecibles que sí que confieren unas determinadas notas características a esos hechos y a esas personas.

Dichos patrones tienen su fundamento y su explicación en la proyección que sobre el o los individuos ejercen dos componentes muy interrelacionados: la sociedad y la cultura. Para mostrar dichas interrelaciones vamos a partir de un sencillo esquema:



Cuadro nº 1. Relaciones sociedad-educación

1. *LA CULTURA*

La cultura generada por una determinada sociedad, en un tiempo y espacio concretos, o la asimilada por cualquier individuo perteneciente a ella, es el conjunto de conocimientos científicos o no, de uso de la tecnología disponible, del disfrute de las realizaciones artísticas y de la incorporación de los valores que haya sido capaz de generar. Teniendo como antecedente a Hegel se puede afirmar que a pesar de las aparentes paradas de la pequeña historia, la Historia de la humanidad transita hacia la *racionalidad* y la *libertad*, en un proceso según el cual cualquier idea que va apareciendo se asienta en mayor o menor medida en alguna otra, que a su vez, normalmente, tiene una segunda que es oponente, creando una cierta tensión, que se saldará con la aparición de una tercera que tratará de integrar lo que pueda ser aprovechable de ambas. Así el racionalismo de Descartes se vio enfrentado al empirismo de Hume y de ambos dispuso Kant para establecer su forma de entender la realidad, que a su vez se convertiría en una idea de referencia a la que posteriormente le

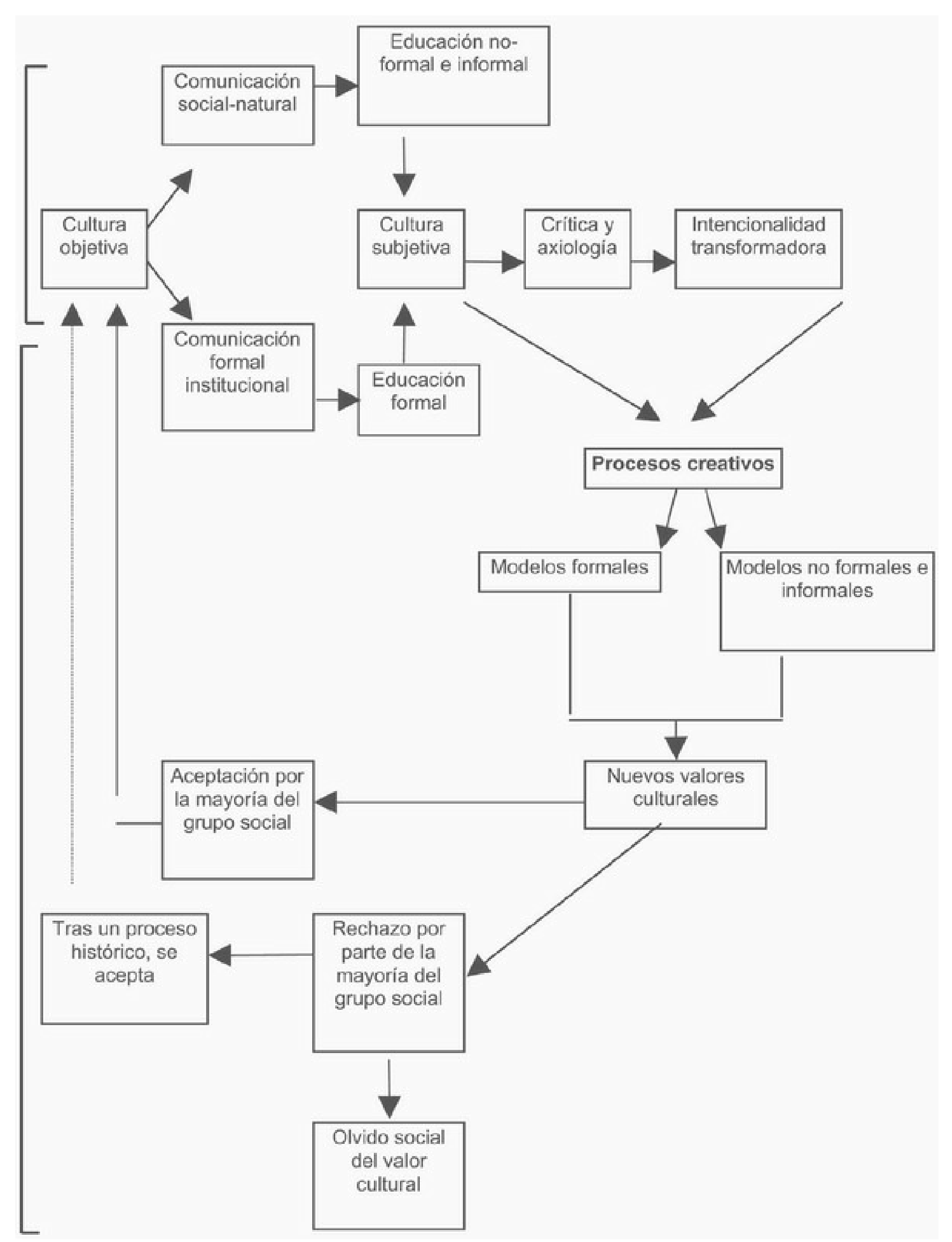
surgieron críticas. Otro ejemplo lo tenemos entre el romanticismo del propio Hegel y el sentimiento de globalidad frente al esencialismo del individuo defendido por Kierkegaard.
Buscar las constantes es una de las prioridades de la ciencia. Una vez encontradas y aceptadas como tales forman parte del conocimiento, que es uno de los integrantes principales de la cultura que ha forjado una sociedad, la cual, mediante las instituciones que ella misma se ha dado, se encarga de transmitir a sus integrantes. Así, la cultura se convierte en un bien que es necesario mantener, transmitir, asimilar, enjuiciar, transformar; en definitiva, la cultura es un ente que lleva en sí mismo la idea de cambio, de transformación. El siguiente esquema de Ferrández (1977: 24) nos permite apreciar muchos matices de su formación y desarrollo. Entre otros aspectos podemos detenernos en las siguientes cuestiones, que en este momento, pueden ayudarnos a comprender esta complejidad:
a) Debemos entender **cultura objetiva** como todo el conjunto de conocimientos antes mencionado en el que la persona está inmersa y en el que se desarrolla y evoluciona. Dada la imposibilidad de asimilarla toda, cada sujeto integra y asimila una parte, de la que se apropia de forma que ésta es vivida y analizada bajo su perspectiva personal.
b) "Es la educación la que da al ser humano la posibilidad de integrar parte de esa la cultura y, como consecuencia de esta integración, alcanzar las cotas pertinentes de la **cultura subjetiva**. Cada individuo del grupo social aprende las realidades culturales de acuerdo a sus posibilidades, tanto cognitivas como afectivas y psicomotrices; de aquí que se puede decir que los sujetos **"culturalizados"** no tienen el mismo perfil, sino que se distribuyen a la manera de la curva normal. Esto hace que el mundo adulto sea plural y que la acción de transformación sea más rica precisamente por el enfoque polivalente que da la pluralidad" (Ferrández, 1977: 24).
c) La mayoría de los componentes de esa sociedad se limitan a actuar dentro de esa cultura de acuerdo con unos cánones de estabilidad, acomodación y supervivencia, sin embargo, hay quienes de forma individual o colectiva intentan aportar o establecer, gracias a la

investigación, la reflexión, el inconformismo, la duda o cualquier otro mecanismo de acción social, nuevas ideas, creencias, procedimientos, valores, y otras manifestaciones culturales que bien pueden ser aceptados, rechazados temporalmente o definitivamente olvidados.

d) Este procedimiento dinámico de la sociedad y de la cultura generada se convierte, en la práctica, en un incesante ir y venir de aportaciones que de tanto en cuanto pueden llegar a originar situaciones conflictivas de mayor o menor grado, y ante las cuales el individuo tiene dos opciones: o bien está en un permanente estado de cambio para adecuarse a esta situación de "inestable estabilidad" o él mismo se convierte en agente que propicia el cambio.

El cuadro siguiente presenta las relaciones cultura e individuo, y de qué forma, mediante la comunicación y la educación, se transmite, se mantiene, se critica y transforma. El transcurso y los procesos son complejos y no siempre bien entendidos y comprendidos, ni por los individuos -entendidos individualmente- ni por los miembros de la sociedad en su conjunto; los primeros porque integrar una cultura e integrarse en ella supone un esfuerzo, y los segundos porque no siempre aceptan de buen grado los cambios, potencialmente positivos, promovidos por algunos de sus integrantes.

Además, resulta que vivimos en un mundo *interculturalizado*, de forma que si lo anterior, para una sola cultura resulta espaciado en el tiempo, necesitado de instituciones específicas, personal con alto nivel de formación, etc., el nuevo panorama puede suponer nuevos retos.



Cuadro nº 2. Cultura y educación (Ferrández, 1977: 24)

Muchas podrían ser las instancias que a continuación podríamos mencionar, como componentes de una determinada cultura, tanto a título individual como grupal o institucional, (personas, gremios, asociaciones, colectivos, instituciones, u otras). Desde Platón, Galileo, las Academias de Ciencias o Letras pasando por movimientos como los *bloussons noirs* o los *hippies*; no obstante, en este momento, haremos mención, dado el tema que nos ocupa, de la ciencia y más

concretamente a la pedagógica, para comentar después los otros apartados del esquema inicial: la política, la sociedad y las instituciones educativas formales y no formales y cuanto en ellas sucede, intentando integrar y sintetizar las principales ideas al respecto.

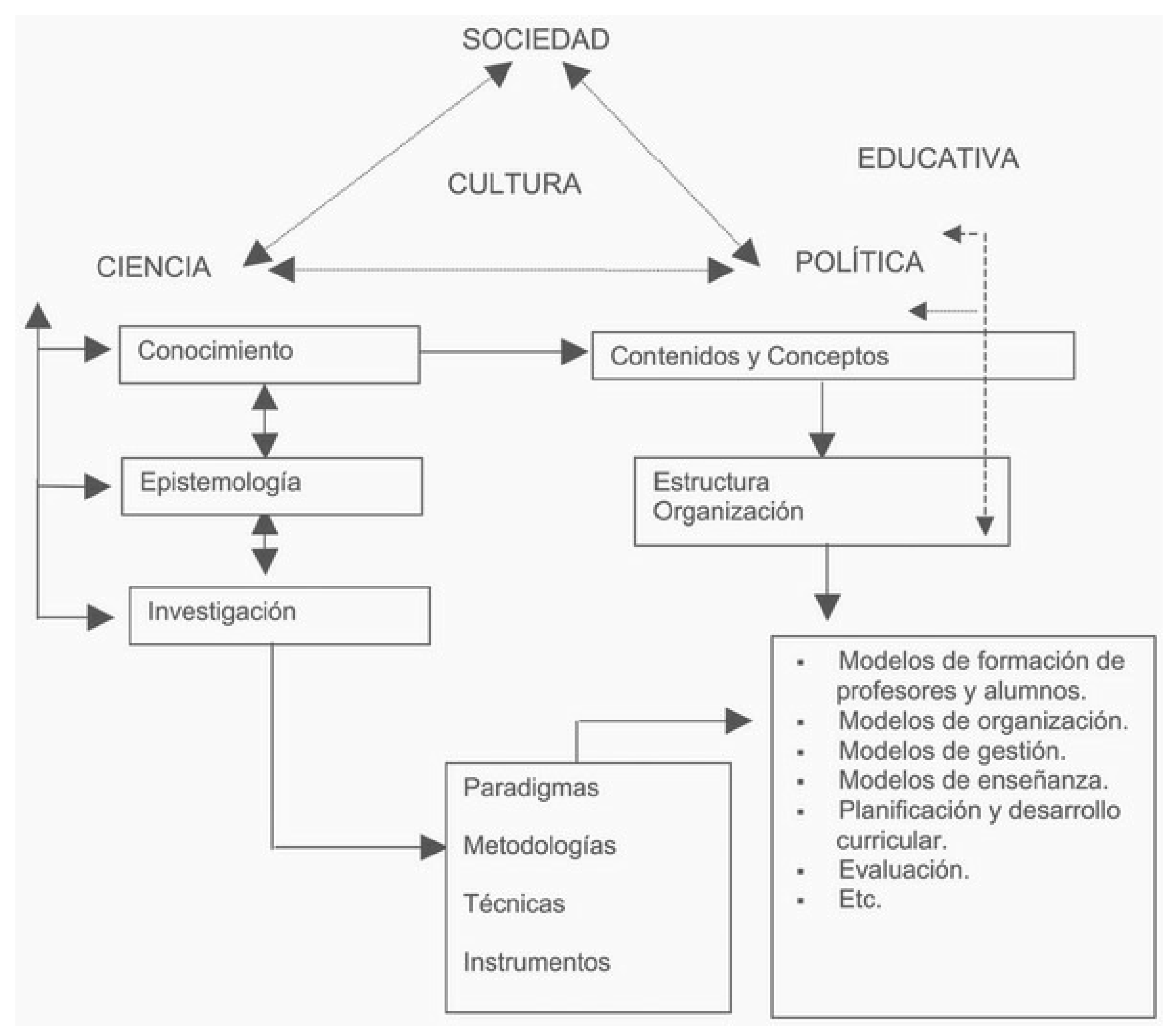
2. *LA CIENCIA*

No es cuestión ahora de discutir el análisis epistemológico en todo su conjunto, más adelante analizaremos el estado de la cuestión en relación con nuestra área de conocimiento, las aportaciones y los métodos para su logro.

Lo que ahora se pretende es presentar un mapa conceptual que trate de sintetizar, las relaciones y los problemas más esenciales que deben preocupar a cualquiera que esté interesado en evaluar e investigar en el campo de la educación: son los conocimientos que constituyen los principios generales aportados por la ciencia e incorporados a ella y que suponen el sustrato científico para las Ciencias de la Educación

En este inicio del trabajo nos limitaremos a presentar un esquema de trabajo y de reflexión en torno al cuadro nº 3. Este cuadro nos va introduciendo en situaciones problemáticas de cierto calado, que será necesario retomar más adelante, pero que en este primer capítulo, al igual que hemos hecho con la cultura, nos permitirá hilvanar el discurso y presentar los puntos neurálgicos de los que parten los problemas educativos que es necesario evaluar e investigar.

Tanto en la cultura objetiva como en la cultura subjetiva, el concepto *ciencia*, como producto de una determinada sociedad está presente; sin embargo, cuando nos referimos a este término ¿qué es lo que entendemos? No es nada fácil dar una respuesta totalmente convincente y definitiva. Mucho se ha escrito sobre ello (en filosofía de la ciencia, epistemología y teoría de la ciencia), digamos, de momento, siguiendo a Quine, un confeso empirista relativista, (1953: cap. 1.2.4) "que en última estancia el esquema conceptual de la ciencia es un instrumento para predecir experiencias futuras a la luz de experiencia pretéritas". Antes y después que él se ha escrito mucho al respecto, recojamos sólo algunos comentarios.



Cuadro nº 3. Desarrollo de las relaciones

Discernir el concepto de ciencia es tratar de interpretar el propio devenir del hombre, quien siempre ha estado preocupado por conocer, comprender, entender, utilizar, aprovechar y transformar su propio entorno. Esta interacción con la realidad, con el entorno, gracias a su capacidad de pensamiento, es lo que le ha llevado a realizarse preguntas sobre él mismo y cuanto le rodea. Es, a la vez, un discurrir histórico, acumulativo, lleno de tentativas, a veces contradictorias, divergentes o paralelas fruto del desconocimiento, el alejamiento o la incomunicación; otras veces, el resultado es complementario.

2.1. *La época clásica y antigua*

En su discurrir temporal, los fenómenos (los hechos) han estado inicialmente ligados explicativamente a las fuerzas naturales, a caprichos de *dioses* zoofórmicos, geomórficos o *a-mórficos*, a mitos, en tanto que identificaciones de fuerzas con dioses o cualidades

antropomórficas. En un estadio posterior, se advierte el devenir de la humanidad unido a cuestiones trascendentales relacionadas con el origen de la vida o del propio mundo, con la incomprensión de la muerte y la compensación de una vida posterior como primera manifestación de la religiosidad; es la creencia en un dios regidor de designios convertidos en dogmas y normas de acción que gobiernan el mundo y la presencia en él del hombre como un elemento más y además muy subyugado por esta postergación. El ansia de libertad, la inconformidad de la situación, la capacidad de acción y de pensamiento le llevan a reflexionar sobre esta situación y a "filosofar", entendido como un modo de vida que le permite organizar y transformar el mundo para iniciar un camino de liberación o salvación. Este aspecto se manifiesta en las filosofías orientales -*samsara, mahayana, karma*, etc.- como una forma de aislarse, anular o superar la dependencia total del mundo físico, a la vez que se establecen mecanismos, procesos de pensamiento que intentan explicar y comprender el mundo en el que se ha de vivir.
En Occidente, especialmente en la cultura clásica, el filósofo o sabio se dedica a la vida contemplativa, a la consecución de la serenidad, a alejarse de lo común, a la búsqueda de la virtud y el cultivo del espíritu -estoicistas y epicureistas-. Es, paralelamente, una vida dedicada a la búsqueda del conocimiento por medio de la razón.
La ciencia y el conocimiento por ella aportado han sido, desde los albores de las civilizaciones, una de las manifestaciones más emblemáticas de lo que para cada una de ellas ha representado el saber en cuanto explicación, comprensión, interpretación de la realidad. Sin menospreciar aportaciones egipcias, chinas o mesopotámicas, parece existir un consenso en afirmar que los orígenes de la ciencia, como se entiende actualmente, deben situarse en la Grecia clásica gracias a las aportaciones de sus sabios filósofos: Tales de Mileto, Euclides, Platón... y, sobre todo, Aristóteles.
En la preocupación por el estudio, ciencia y filosofía (o, si se prefiere, filosofía y ciencia) ambos términos conformaban una mezcla de conocimientos estrechamente trabados. Tanto es así, que su inmensa herencia no logra separarse hasta las aportaciones de Copérnico y

Galileo Galilei, momento en el cual se fueron reagrupando las aportaciones intermedias de los estudios relacionados con las corrientes filosóficas -muy ligadas al cristianismo- por el que avanzaron los herederos de esa cultura primigenia, que desarrolló occidente a través de la cultura romana (San Agustín, San Isidoro de Sevilla, Santo Tomás de Aquino...), y el componente más científico, que desarrollaron los árabes, también siguiendo el camino iniciado por la cultura griega gracias a Averroes, Avicena, Al-Farabi, Maimónides, y otros. Este reencuentro fue propiciado por el trabajo de estudiosos en universidades europeas (Córdoba, Bolonia, París, Salamanca, Oxford...) que recogieron ambas tendencias. Por otra parte, la aparición de la imprenta propició la difusión y el intercambio científico-filosófico. Tampoco hay que olvidar en esta evolución y difusión el desarrollo de la navegación, o la mejora en la construcción o en la invención de instrumentos técnicos, etc.

La construcción de las catedrales, la fabricación de nuevos barcos, el uso de la pólvora, la utilización de los telescopios... cambió la forma de ver el mundo; ello dio origen a una nueva forma de entender las relaciones del hombre con su mundo que se denominó Renacimiento y Humanismo.

2.2. *La época moderna*

Según Rosel (1986: 19) las epistemologías que han ejercicio mayor influencia en el desarrollo del conocimiento son: *el idealismo, el racionalismo y el positivismo*. Con el fin de aportar algunas ideas básicas sobre esta evolución planteo una serie de comentarios y tablas complementarias que nos permitan adentrarnos en este complejo y diversificado mundo de las corrientes filosóficas y el desarrollo del conocimiento científico, partiendo de estas tres grandes corrientes deteniéndome en aquellos autores que se consideran más significativos, tratando de analizar sus principales aportaciones y manifestaciones. Esta selección, aunque amplia y significativa, es incompleta, faltan análisis de filósofos y epistemólogos tales como Mill, Weber, Levi-Straus, etc. u otros que deberían figurar, pero la finalidad no es recoger todas y cada una de las insignes figuras, sino la de presentar unos pilares en los que poder situar y fundamentar el

discurso y también presentar la polémica y el enfrentamiento conceptual subyacente, casi en sus términos originales.
A finales del siglo XVI y principios del siglo XVII aparecen las figuras de Bacon (1561-1626) y de Descartes (1596-1650), considerados, el primero, como el padre del método científico y el segundo como el creador y sistematizador de la filosofía moderna, ambos sientan las bases del pensamiento moderno.

Bacon (1561-1626)	**Fundador del método científico**
Aportaciones: El método científico	• Sustituye la antigua lógica apriorística y deductiva por una experimental e inductiva. Una de las dos vías de acceso al conocimiento (la segunda) parte de los sentidos, las sensaciones, y de los hechos, los particulares, para de ahí elevarse a proposiciones más generales: *axiomas.* • Debemos organizar racional y metódicamente nuestra experimentación. • Alienta la multiplicación de experimentos. • Debemos someternos a los hechos. • De la experimentación reiterada y realizada con precisión y firmeza seremos capaces de obtener la ley general por inducción. • Todo ello da lugar, tras una sistematización, a la ciencia *positiva* posterior.

Tabla nº 1.*Aportaciones de Bacon*

Descartes, valiéndose de su "duda metódica" y la evidencia de la intuición (su primera verdad es: pienso, luego existo), presenta la necesidad de partir de un método *(Discours de la Methode pour bien conduire la ration & chercher la veritè dans les sciences)*, basado en el carácter analítico de la investigación y la radical separación del sujeto y del objeto de estudio como inicio de una teoría del conocimiento.
Salvada la *unicidad* como única respuesta, el empirismo y el racionalismo se han presentado como un ejemplo más y como exponentes, del *dualismo* presente en gran parte del pensamiento filosófico histórico (cuerpo/mente, idea/materia, Dios/hombre, ciencia/no ciencia, deducción/inducción, etc.). No cabe duda de sus repercusiones en todos los ámbitos del conocimiento [(1)] .
En este discurrir, iniciaremos este análisis en un momento determinado y con un personaje concreto, para después continuar un recorrido entre teórico (por similitud de planteamientos) y cronológico, con una presentación lineal (el medio no permite otro procedimiento), aún a sabiendas de las sincronías, paralelismos y simultaneidades que,

en tiempo real, se produjeron.

El **racionalismo** es una corriente filosófica según la cual la razón posibilita alcanzar la verdad de las cosas. La razón lógica y la matemática se convierten en cánones, se considera a la naturaleza como algo mecánico, matemático, sujeta a leyes que pueden ser deducidas de ciertos principios innatos de la razón. Así la matemática y la lógica se constituyen en la estructura de la razón a partir de la cual se analiza y explica la realidad. Su función es elaborar sistemas deductivos que expliquen la realidad como objeto de estudio.

Descartes (1595-1650)	**Inicio de la filosofía moderna**
Aportaciones: Racionalismo, capacidad de la razón para alcanzar la verdad	• Su primera verdad: "pienso, luego existo". • Su primer principio: el pensamiento. • La manifestación del pensamiento es la intuición y la razón. • El método es la forma de operar de la razón. • El saber matemático remite a la razón en tanto que es determinante para encontrar el fundamento de lo verdadero o lo falso. • Todo aquello que es evidente por sí mismo es, por tanto, verídico. Aquello que se percibe de forma clara y bien determinada es verdadero (su "prueba" de verdad). • La ciencia debe ser una, al igual que el método. • La razón está por encima de la experiencia

Tabla nº 2.*Aportaciones de Descartes*

A partir del andamiaje cartesiano se fueron acumulando y diversificando aportaciones: Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, hasta llegar a la figura de Kant.

Hume (1711-1776	**El empirismo, la experiencia, como base del conocimiento**
Aportaciones: Empirismo, el origen del conocimiento, el logro de la verdad está en la experiencia.	• Siguiendo a Locke, Hobbes y Berkeley: no hay ni ideas ni principios innatos. El origen de nuestros conocimientos está en la experiencia. • El saber del hombre es un saber probable. • Escepticismo: el hombre no puede alcanzar la seguridad del auténtico saber. • La relación causa-efecto no siempre es percibida, ni deducible el efecto de la causa. • Inicia el movimiento antimetafísico de la filosofía.

Tabla nº 3.*Aportaciones de Hume*

Kant es conocido como uno de los pensadores más notorios de la historia de la filosofía, de la ciencia y de la cultura, por tanto, no deja de ser un atrevimiento el intentar plasmar su pensamiento en unos leves trazos. Sus siguientes obras, las más importantes, fijan sus

aportaciones y ejercen influencia tras más de dos siglos de ser escritas.

• La *Crítica a la razón pura* es, paradójicamente, una autocrítica de la razón sobre la razón, ya que el conocimiento no se agota ni procede ni precede totalmente de la experiencia.

• La *Crítica a la razón práctica* desarrolla su postura ante la ética, expresando que se actúa moralmente cuando nuestras acciones son producto de la razón, individualmente considerada, teniendo en cuenta el sentido de nuestro propio deber y la autonomía, presuponiendo estos y la razón por encima de las motivaciones, la sensibilidad y los instintos.

• La *Crítica del juicio* es un intento de conectar las dos aportaciones anteriores para que mediante el entendimiento y la reflexión sea posible emitir juicios estéticos que expresen conformidad entre naturaleza y libertad.

Kant (1724-1804)	**Filosofía crítica**
Aportaciones: Imperativo categórico. Concepto de certeza y creencia. Nuevo concepto de la metafísica: a través de las categorías como configuradoras de las percepciones sensibles mediante deducciones de las formas lógicas del juicio, con contenido de conocimiento intelectual.	• Hay un saber estable, auténtico y seguro: la matemática y la lógica. • Todo conocimiento empieza en la experiencia, pero no todo nuestro conocimiento surge de ella. • El imperativo categórico, ley universal natural que no admite excepción; si la admiten, son imperativos hipotéticos. • La certeza es una creencia objetivamente suficiente o garantizada suficientemente como verdadera, bien sea por la experiencia (empírica) o por la racionalidad (necesidad lógica o moral). • La creencia es el no-saber, ya que está fuera del alcance de la razón. • En su *Crítica a la razón pura* pone las bases y las condiciones para generar conocimiento científico. • Para él, la matemática y física son ciencias; estado que no ha alcanzado la metafísica.

Tabla nº 4.*Aportaciones de Kant*

El **idealismo** es una corriente filosófica y epistemológica que nace con Platón y su mundo de las ideas (arquetipo de manifestación mental sobre las cosas existentes) como realidad sustancial (mezcla de idealismo y realismo). Berkeley plantea un idealismo inmaterial ya

que cree en la existencia de los objetos fuera de nuestras percepciones o ideas. Kant mantiene un idealismo gnoseológico según el cual reduce el objeto del conocimiento al sujeto cognoscente en virtud de su "yo trascendental".
El idealismo nos dice que sólo llegaremos al conocimiento a través de las ideas, porque la intuición y la reflexión nos permitirán conocer y comprender mejor la realidad. Las sensaciones (los sentidos) y la experiencia, como manifestación de nuestras percepciones deforman la realidad y, por tanto, el conocimiento de los fenómenos así adquirido es incorrecto. Esta visión filosófica hegeliana, en un primer momento no tuvo mucha incidencia, ya que el naciente positivismo alcanzó auges muy considerables dentro de las corrientes culturales, científicas y filosóficas. Sin embargo, años después estos planteamientos, convenientemente desarrollados por Bauer, Strauss, Marx y Stirner, entre otros, alcanzaron indudable presencia e influencia dando origen a una corriente de pensamiento: el marxismo y, posteriormente, el neo-marxismo y la Teoría Crítica.

Hegel (1770-1831)	**Racionalista Idealista**
Aportaciones: Historicismo, oposición entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Intento de comprender los hechos culturales para hacer inteligible el proceso histórico y el acceso al conocimiento considerando el tiempo, lo diacrónico. Dialéctica: tesis, antítesis y síntesis.	• Rechaza la idea de que exista una "verdad" por encima o fuera de la mente humana. Todo conocimiento es conocimiento humano. • La filosofía hegeliana es, sobre todo, un método para entender el curso de la Historia. El conocimiento humano cambia de generación en generación. • El conocimiento del hombre está en constante ampliación y por eso "progresa". La Historia nos muestra esa racionalidad y la libertad. • Las ideas, las teorías, cambian, aparece una nueva sobre la base de la anterior, que genera tensión, y sobre esta una tercera... es la tesis, la antítesis y la síntesis, en definitiva la evolución dialéctica. • El espíritu universal o razón universal es la suma de todas las manifestaciones humanas, se logra en tres fases: en sí mismo o razón subjetiva; en interacción con otras personas o razón objetiva, y la razón absoluta en forma de arte, religión o filosofía. • En un segundo estadio es muy interesante relacionar el individualismo con los poderes objetivos refiriéndose a la familia y al Estado.

Tabla nº 5.*Aportaciones de Hegel*

El marxismo como manifestación del pensamiento es una corriente filosófica y una forma de entender la vida, la sociedad y la ciencia que convulsionó al siglo XX. En el campo epistemológico no debe confundirse con las repercusiones políticas a las que dio lugar.

Feuerbach (1804-1872) Marx (1818-1883) Engels (1820-1895))	**Marxismo**
Aportaciones: El materialismo histórico. La dialéctica. La alienación. La ciencia, transformadora de relaciones sociales.	• Entender y aplicar críticamente la filosofía de Hegel como un instrumento de crítica a la sociedad de la época y su concepción materialista. • El hombre, que mediante su trabajo se eleva a la dignidad de ser humano, transforma el mundo material y produce plusvalía. • Los productos adquieren vida propia e independiente, por ello es necesario racionalizar la producción y evitar la alienación. • El progreso no es una manifestación continua, sino turbulenta, dialéctica, provocada por las realidades sociales y económicas que se van transformando por enfrentamientos (resolución de contrarios –tesis-antítesis–) y luchas. • Engels cataloga la filosofía de Marx como materialismo histórico. • El Estado y la religión son alienantes. • El hombre debe luchar contra la alienación, la sumisión y la esclavitud. • Las realizaciones de la razón, no sólo en el plano abstracto de las ideas, sino en el mundo de la realidad concreta, posibilitan la transformación de la sociedad y las formas de ejercer el poder.

Tabla nº 6.*Aportaciones de Feuerbach, Marx y Engels*

El **positivismo** se plantea que la única forma de acceder al conocimiento es a partir de los hechos empíricos. El modelo de conocimiento viene determinado por la física y la matemática, éste ha de basarse en la realidad, en la experiencia, en la experimentación mediante datos observables, cuantificables y contrastables. Parte de que cualquier realidad es compleja y que para su explicación es necesario el análisis de sus componentes más simples, empleando el método científico.

Comte (1798-1857)	**Positivismo**
Aportaciones: Concibe la	• Sólo el conocimiento científico es el conocimiento verdadero. • El conocimiento científico debe estar al margen de cualquier planteamiento metafísico o religioso. • Ha de estar basado en la experimentación. • El progreso de la ciencia evoluciona por estadios: teológico, metafísico

la Sociología.	y positivo. • Clasificó a las ciencias en abstractas y concretas basándose en el criterio de la generalidad y de la complejidad. Considera a la sociología como una ciencia, a la que calificó como "física social".

Tabla nº 7.*Aportaciones de Comte*

Durkheim (1858-1917)	Positivismo sociológico
Aportaciones: Los hechos sociales deben explicarse aplicando el método científico a los datos recogidos	• Debemos tratar los hechos sociales como cosas, que existen fuera de las conciencias de los sujetos y aplicarles un tratamiento científico a los datos recogidos. • La aproximación empírica es la forma de acercarse como ciencia positiva (científica) a los problemas morales.

Tabla nº 8.*Aportaciones de Durkheim*

Sobre las bases de esta trilogía de grandes pensamientos filosóficos aparecen fuertes movimientos derivados, son nuevas visiones de tendencias difícilmente conciliables ya no sólo entre ellos sino entre sus orígenes y sus derivados. El primero de ellos procedente del idealismo se conoce como el nihilismo.

El *nihilismo* se mueve en el mundo de las ideas, es una manifestación del idealismo. No obstante, en su momento fue considerado como una corriente no contraria o rival de anteriores concepciones, sino como antisistema filosófico, ya que sus planteamientos sobre la razón y sus consecuencias eran destructivas del conocimiento asentado, aceptado, correcto y científico. Sus procesos deductivos le llevan a resultados totalmente opuestos sobre la esencia de la propia razón (negándose a sí misma) y su utilización. Así la razón ha sido empleada para esclavizar, de forma que sus constructos, es decir, la cultura occidental está totalmente equivocada, es amoral. Su crítica feroz a la forma de ver la realidad, aunque no aceptada a finales del siglo XIX, supuso un cierto revulsivo en el siglo siguiente dando pie, junto con otras manifestaciones del pensamiento, a una fuerte corriente que desemboca en la postmodernidad.

Nietszche (1844-1900)	Nihilismo
Aportaciones: El objetivismo es falso. Revalorización del hombre. "Dios ha	• Propone una reconstrucción de los valores basándose en una revalorización del modelo de hombre griego (arte, estética, música... propios de la cultura griega antigua, trágica) y en una concepción del superhombre. • Ataca al cristianismo y a la sociedad occidental de la época tachándola de equivocada. Del mismo modo se ha de perseguir el ideal del pensamiento científico, la democracia y el socialismo considerándolos manifestaciones degenerativas de la humanidad. El presunto objetivismo de la ciencia es falso e ilusorio, propone intuición e imaginación.

"Dios ha muerto".	de la ciencia es falso e ilusorio, propone intuición e imaginación. • El mundo real es el mundo de la apariencia, del poder, del engaño. • "Sed fieles a la tierra". • "No escuchéis a aquellos que os ofrecen esperanzas celestiales" "Dios ha muerto" son algunas de sus máximas.

Tabla nº 9.*Aportaciones de Nietszche*

La *fenomenología* parte, al contrario que el idealismo, de que apariencia (ideas) y realidad son cosas similares; los fenómenos, como manifestación de esa realidad son reconocidos por el sujeto, que toma conciencia de ellos; es un conocimiento subjetivo que está en el sujeto. Es ahí donde debe encontrarse la verdad, ya que el fenómeno lo es en cuanto repercute en algo o en alguien, es decir, en el sujeto que lo advierte.

Husserl (1859-1938)	**Fenomenología**
Aportaciones: El yo trascendental. La intencionalidad y el tiempo: objetividad a los fenómenos.	• Intenta elaborar una filosofía de la ciencia rigurosa, de conocimiento absoluto, objetivo y universalmente válido. • El objeto de ese conocimiento no son los hechos, sino los fenómenos. • La conciencia de esos fenómenos y su intencionalidad son elementos claves. Tanto es así que la fenomenología trata de esclarecer teóricamente cómo los fenómenos son captados por la conciencia del sujeto y, por otra parte, analizar la conciencia o subjetividad y encontrar en ella la fundamentación del conocimiento objetivo.

Tabla nº 10.*Aportaciones de Husserl*

Dilthey (1833-1911)	**Historicismo, Idealismo**
Aportaciones: Complementar la razón pura con la razón histórica. Preocupación por las ciencias del espíritu y fundamentación psicologicista.	• Intenta, partiendo de Kant, construir una razón pura histórica con la que fundamentar las ciencias del espíritu o ciencias históricas. • Distingue entre lo que es la explicación de los fenómenos propios de las ciencias físicas y la comprensión de los mismos. Esta es una operación sustentada en el yo psíquico y psicológico y, por tanto, subjetivo, alejado de los principios históricos absolutos. Esto le enfrenta a Husserl.

Tabla nº 11.*Aportaciones de Dilthey*

Los *pragmáticos* suponen una mezcla de positivismo e idealismo, afirman que el criterio de verdad de una proposición, enunciado o teoría radica en su éxito, en su eficacia, es decir en su valor práctico, en su practicidad. Cierto es, que junto con W. James, se refieren preferentemente al campo de las ciencias sociales; así, por ejemplo, enuncian que debe ser verdad que la religión reconforta a sus creyentes, ya que ellos así lo manifiestan.

Aportaciones: Importantes estudios sobre la psicología experimental y más concretamente sobre el carácter instrumental de la inteligencia.	• No existen ni valores absolutos en el plano de la ética ni verdades absolutas definidas, ambos estarán en función de los resultados y de la práctica que cambia y modifica el mundo transformándolo. • El hombre dispone de una inestable existencia en un mundo abierto, incierto y en cambio constante; por tanto, el conocimiento no es nunca firme. • La ética es un constante encuentro del equilibrio entre las interacciones humanas y las normas establecidas históricamente.

Tabla nº 12.*Aportaciones de Dewey*

Los *racionalistas del siglo XX*, gracias a las aportaciones de Boole, Pierce (pragmatismo), Peano y otros logran dar un fuerte impulso tanto a la matemática, como a la lógica y la concepción de verdad; esta es considerada por Pierce como "la teoría ideal hipotética, la 'opinión última' que sobrevivirá a toda evidencia basada en la experiencia y a un examen lógico completo" (cit. Haack, 1997: 258).

Boole (1815-1864) **Pierce (1839-1914)** **Frege (1848-1925)** **Peano (1858-1932)** **Whitehead (1861-1947)** **Russell (1872-1970)**	**Estructuralistas, Semanticistas, Pragmatistas**
Aportaciones: Lógica proposicional. Lógica de relaciones y lógica de clases. Lógica simbólica. Lenguaje lógico-simbólico.	• La lógica se concibe como el procedimiento de sistematización de la matemática, la aritmética y la geometría y de la propia lógica. • La relación de 'pertenencia de forma' según la cual, un individuo con determinadas propiedades o cualidades pertenece a una u otra clase, y la 'relación de inclusión' de una clase en otra, no trabaja como la lógica tradicional, que trabajan con términos como "todos" sino con "algunos". • La aportación y dificultad radica en estipular y cuantificar operadores que aplicados a los individuos expresen propiedades y determinen la inclusión en una clase. • En esa lógica, si el universo es irreducible a las categorías tiempo, espacio y sustancia; el resto, las partes, entre ellas el conocimiento también es cambiable. Así, en los acontecimientos, se establecen relaciones dinámicas y creativas, con lo cual se crean entidades diversas.

Tabla nº 13.*Aportaciones de los movimientos lógico-matemáticos*

En esta corriente, pero retomando las ideas del positivismo empirista, menos racional, se advierte una postura más flexible, menos radical en las propuestas; se plantea la necesidad de valorar las implicaciones del investigador sobre las acciones de investigación y en sus

en las propuestas; se plantea la necesidad de valorar las implicaciones del investigador sobre las acciones de investigación y en sus resultados: el conocimiento científico.

Heisenberg (1901-1976)	**Empirista relativista**
Aportaciones: Indeterminismo. La probabilidad.	• El principio de causalidad y del determinismo físico, según los cuales *si se puede conocer* la situación presente de algo o de un sistema en un momento presente puede establecerse su situación futura, es puesto en duda. Siempre puede faltar algún elemento. • Surge *el principio de indeterminación*, según el cual, la investigación tiene un límite consustancial en sí misma que imposibilita el total conocimiento, sin que ello se deba a la imprecisión de los instrumentos o de las metodologías. • Sólo existe la posibilidad de un conocimiento relativo, de ahí el principio de probabilidad. • También debe pensarse en las implicaciones del investigador: "Ya no pueden menospreciarse las perturbaciones causadas en el objeto por los medios de observación" (Reichenbach, 1965: 93).

Tabla nº 14.*Aportaciones de Heisenberg*

Esta revisión del positivismo, el neopositivismo, genera un nuevo impulso a la epistemología y la forma de entender el conocimiento. Surgen una serie de intelectuales agrupados en lo que se conoce como *El Círculo de Viena*. La influencia de las ideas de los componentes del mencionado círculo ha sido inmensa durante todo el siglo XX en relación con la filosofía de la ciencia y la epistemología; sólo esta influencia puede ser contrarrestada e equiparable a la *Escuela de Frankfurt* de corte idealista, que después comentaré. Ambas corrientes son los motores que dinamizan, critican y sustentan los avances del conocimiento.

El neopositivismo lógico es un amplio movimiento que persigue la unidad de la ciencia, que no es ni más ni menos que el análisis de la realidad basado en la experiencia sobre bases empíricas y empleando un lenguaje lógico simbólico ideado por Russell y Whitehead en su obra *Principia Matematica*, con el fin de que todos los conocimientos alcancen transparencia y claridad (objetividad, precisión, exactitud y formalidad) y para que la racionalidad prive sobre la confusión y la incomprensión.

A este movimiento corresponden estos primeros autores nombrados a continuación de quienes presento sus principales ideas.

Reichenbach	**Círculo de Viena. Neopositivimo lógico Empirismo lógico. Filosofía**

Aportaciones: Indeterminismo. La probabilidad.	• La creencia, según la cual el principio de la inducción no constituye un problema científico, sino ético, no es sostenible. Eliminarlo de la ciencia significaría prescindir de todo criterio para determinar la verdad de las teorías científicas, mejor dicho, sirve para conocer el grado de probabilidad. • Las alternativas en la ciencia no son la verdad y la falsedad, sino que existe una escala continua de probabilidades en cuyos extremos estarían la verdad y la falsedad, cuyos límites son inalcanzables. • La ciencia debe abordarse desde dos contextos: el de justificación entendido como objeto de la misma y sus resultados; y el de descubrimiento que hace referencia a los procedimientos que facilitan el avance de la misma. Este segundo no debe ser propio de la filosofía.

Tabla nº 15.*Aportaciones de Reichenbach*

Wittgenstein (1889-1951)	**Neopositivista lógico (1er W, Integrante-impulsor del Círculo de Viena). Relativista cognitivo (2º W, crítico consigo mismo). Socio historicista**
Aportaciones: 1er W: investigaciones n lógica formal. Determinación de los limites de la ciencia. 2º W: investigaciones en pragmática del lenguaje	• Todos los estudiosos, a partir de Russell, parecen coincidir en señalar dos épocas al analizar sus aportaciones, las denominaremos 1er W y 2º W. • 1er W: – Las ciencias son un conjunto de proposiciones verdaderas sobre el mundo. Las proposiciones se componen con valores de verdad o de falsedad; en definitiva, relaciones de observaciones que pusieran o no de manifiesto tales extremos, si tienen significado empírico. – No puede decirse que haya distintas ciencias, pudiera advertirse algún matiz en función del contenido, pero el conjunto del conocimiento científico debe agruparse en una sola ciencia (ciencia natural total). • 2º W: – A partir de su obra: Investigaciones filosóficas (1953) Conocemos el mundo a través del lenguaje, sin embargo hay múltiples lenguajes. – Cada lenguaje tiene sus reglas, que impone unas normas a modo de "juego lingüístico", que van cambiando, modificándose o abandonándose, en función de marcos de referencia en los que el individuo o conjunto de personas (científicos/investigadores o no) se mueven. Así las matemáticas no necesitan fundamentarse en la lógica, ya que ellas han "inventado" un lenguaje con reglas. prescriptivas y son los matemáticos quienes deben desarrollar y "jugar" dentro de ese lenguaje. – 2º W es más relativista, más convencionalista.

Tabla nº 16.*Aportaciones de Wittgenstein*

La concepción unificadora del positivismo lógico o neopositivismo se basa en el uso del método hipotético-deductivo para poder analizar la realidad y alcanzar el conocimiento contenido en proposiciones o juicios lógicos que deben ser *verificados*. El criterio de *verificabilidad* permite reconocer a una proposición si es verdadera o no cuando de forma patente se demuestra que sí existe un método empírico, es decir, basado en hechos, que la compruebe.

Carnap (1891-1970)	**Neopositivismo lógico-liberal Integrante del Círculo**

forma patente se demuestra que sí existe un método empírico, es decir, basado en hechos, que la compruebe.

Carnap (1891-1970)	**Neopositivismo lógico-liberal Integrante del Círculo de Viena**
Aportaciones: Preocupación por el lenguaje desde el punto de vista lógico y sintáctico. Tarea de los científicos es lograr una ciencia unificada o unidad de la ciencia; se conseguirá por medio del análisis lógico de la multiplicidad de lenguajes utilizados en los distintos enunciados de las ciencias naturales, de la psicología o de las ciencias sociales.	• Estudio de la probabilidad a partir de la lógica inductiva. • El conocimiento científico no se concibe de modo fundamentalmente distinto al conocimiento cotidiano, sino simplemente como un desarrollo más profundo del mismo, en una forma más sistemática (Carnap, 1965: 11). • Entiende que se da "controlabilidad" cuando podemos definir el método según el cual se puede garantizar que un determinado hecho, suceso o acontecimiento se ha confirmado; y por "confirmabilidad" cuando se sabe bajo qué condiciones se confirma el principio al que nos estamos refiriendo. Esta confirmabilidad puede ser completa (cuando con un conjunto finito de observaciones es suficiente para mantener un enunciado) o incompleta (sería necesario un conjunto infinito para mantener el enunciado). • En una segunda etapa se muestra crítico con su propio pensamiento y se plantea el principio de la verificación empírica de su propia sintaxis lógica y aboga por la convencionalidad lingüística y la teoría de la probabilidad.

Tabla nº 17.*Aportaciones de Carnap*

El segundo Wittgenstein más relativista ejerce su influencia en distintos continuadores de su pensamiento como Toulmin (1977) y Hanson (1985), pero tal vez la posición más avanzada, conocida y más significativa la haya expresado Feyerabend. Además, con este autor de forma paralela, debemos analizar las propuestas de Kuhn, Laudan y Lakatos, en tanto que seguidores de Popper, que veremos más adelante, y relacionarlos con los aspectos paradigmáticos de la ciencia.

Feyerabend (1924-1994)	**Hacia la postmodernidad**
Aportaciones: La lógica formal empleada desde hace siglos, como el máximo exponente de la deducción, del modo de razonar correctamente; es la	• La primera cuestión nos lleva a un desmedido afán de formalismo que conduce a lo que Lakatos denomina "revolución del rigor", a lo mismo que Popper afirmaba en Lógica de la investigación científica, cuando nos trasmite la idea según la cual se da una excesiva formalización que invade buena parte de la filosofía y de la filosofía de la ciencia. Hesse y Hanson incluso hablan, posteriormente, de *rigor mortis.* • La segunda aboga por una lógica contextual (informal) que "posibilita una aproximación adecuada al tema del contenido y del significado, así como la defensa de una serie de teorías inconsistentes entre sí que establecen la escena-contexto para que pueda funcionar semejante lógica informal" (Ribes, 1989: 14). • La defensa de los aspectos subjetivos de la empresa

formales muy relacionados con la forma que adquieren los argumentos, es decir, con la sintaxis. No obstante, también nos debe preocupar el problema de verdad del contenido, de los argumentos, de las proposiciones y de sus relaciones, lo cual corresponde al de la semántica.	es igualmente imposible. Hemos de concluir, por que no puede darse una descripción formal y "objetiva" de la explicación" (Feyerabend, 1989: 149). La aceptación de teorías globales depende en buena parte de preferencias subjetivas de los científicos. • También manifiesta una contundente crítica al supuesto de la invarianza del significado (ídem. cap. 7). Si se cambia la teoría y, por tanto, determinadas conceptualizaciones, no pueden seguirse utilizando las mismas palabras, para distintos significados; p.e.: temperatura en sentido clásico (premolecular) y según la teoría cinética del movimiento molecular. • Todo ello afirma la idea de inconmensurabilidad entre teorías, ya que los cambios semánticos afectan a los conceptos. • Feyerabend (1974) propone en Contra el Método: "Todo vale si con ello se consigue progreso". El condicional es muy importante. En esta misma línea: ningún método es universalizable, y para la ciencia, mejor que así sea.

Tabla nº 18.*Aportaciones de Feyerabend*

En este barrido entre histórico y conceptual he de retroceder un poco; debemos enganchar ahora las siguientes aportaciones, como una continuidad de las ideas de Hegel, Engels y Marx, anteriormente comentadas. Son las correspondientes a autores que comento a continuación, quienes junto con Marcuse, Löenthal, Benjamin y otros constituyen la **Escuela de Frankfurt**. Es una nueva forma ideológica y crítica de ver, analizar y superar el marxismo adaptándolo a las exigencias derivadas de las aportaciones científicas, culturales y sociales surgidas después de la Segunda Guerra Mundial. Su principal aportación surge de Habermas y la concepción de la ciencia social crítica, como exponente de una racionalidad que intenta unir la teoría con la práctica en aras de una búsqueda de la libertad, de la emancipación individual y social y del cambio de las relaciones y estructuras de poder, que orientan la acción social -qué debe cambiar- potenciando acciones comunicativas tanto en la teoría como en la práctica de la moral o del arte.

Horkheirmer (1895-1973)	**Iniciador de la Escuela de Frankfurt Teoría Crítica**
Aportaciones: La ciencia es un proceso social. Es la ciencia la que	 • La ciencia no es un movimiento que debe preocuparse sólo de ella y de sus métodos para explicar los fenómenos. Es también un proceso social, ya que la ciencia no es algo independiente de las

La ciencia es un proceso social. Es la ciencia la que forma parte de la sociedad, no al revés, aunque la ciencia lo intente. Esta idea será desarrollada por sus seguidores.	• La ciencia no es un movimiento que debe preocuparse sólo de ella y de sus métodos para explicar los fenómenos. Es también un proceso social, ya que la ciencia no es algo independiente de las condiciones sociales en las que se da. • Los cambios de las teorías no se deben únicamente o en último extremo a descubrimientos nuevos o a desajustes encontrados en la lógica interna, sino que se deben a la sociedad y sus cambios, pues la ciencia no es sino una parte de esa sociedad que cambia y que forma parte de ella.

Tabla nº 19.*Aportaciones de Horkheirmer*

Adorno (1903-1969) Apple (1922)	**Escuela de Frankfurt**
Aportaciones: Teoría sobre el dominio de la técnica.	• El poder absoluto de la razón científica (razón y ciencia) y la sociedad altamente tecnificada a la que ha dado lugar se han convertido en un instrumento de dominio tal, que en vez de actuar como un instrumento liberador del hombre, muy al contrario, lo hacen alienado, manipulable y manejable (Adorno, 1998). • Es como hacer primero la horma (conceptos y conceptualización racional y científica) y acomodar los acontecimientos a ella. Así se produce una esclavitud hacia el sistema creado.

Tabla nº 20.*Aportaciones de Adorno y Apple*

Sin duda, y para la educación todavía más, la figura más emblemática de la *Escuela de Frankfurt* es Habermas.

Habermas (1929)	**Escuela de Frankfurt Teoría Crítica**
Aportaciones: Los intereses constitutivos del saber. La emancipación social.	• La ciencia (natural, matemática y lógica) pretende definir normas con las cuales juzgar cualquier tipo de saber (cientifismo que critica y refuta). • El conocimiento –y el científico– nunca son ajenos a las preocupaciones cotidianas, siempre están sujetos a las necesidades humanas y condicionados por las condiciones históricas y sociales que generan necesidades e intereses. • Esto es denominado, por Habermas, como "intereses constitutivos de saber": el técnico, el práctico y el emancipatorio, que son trascendentales o apriorísticos. • El *técnico* es un saber, un conocimiento sobre la naturaleza y sus objetos, es válido para conocer el funcionamiento, para conocer la explicación de fenómenos, es un saber instrumental, aprovechable en la agricultura, la industria, las comunicaciones (transporte). Precisa explicaciones causales. • El *práctico* exige de saberes capaces de discernir las condiciones intelectuales y materiales para que se produzca una comunicación (basada en el lenguaje, que se ha de interpretar) no alienada, que no manipule. Supone entendimiento, interpretación. • El emancipatorio o saber reflexivo que precisa de marcos de referencia objetivos que superen los significados subjetivos propiciando así una nueva organización social o "medio" en la que pueda propiciar ese interés emancipatorio que genere libertad y autonomía racional.

personajes y aportaciones históricas que no de las ideas, volvemos al planteamiento positivista, neo-positivista, en sus últimas manifestaciones, de la mano de K. Popper, un vienés, influenciado por el Círculo de su ciudad, pero que pronto toma distancias de él y de sus planteamientos; aporta un nuevo principio, contrario a la verificación directa, que es el de la falsación. Esto quiere decir que cualquier enunciado o teoría es provisional, lo cual permite avanzar a la ciencia intentando falsarlo.

"Lo más característico de la filosofía de la ciencia de Popper es que es 'falsabilista', es decir, sostiene que las teorías científicas nunca pueden verificarse, confirmarse, ni justificarse, sino sólo contradecirse, refutarse o, en el mejor de los casos, corroborarse; esto es, pueden ponerse a prueba, pero *no* verificarse; y es que, en un sentido característico, Popper es un 'objetivista'; es decir, que se ocupa de los contenidos objetivos de las teorías, etc., y de sus relaciones lógicas. Los científicos ni *creen* ni deberían creer sus teorías; lo importante no son las creencias de los científicos -eso es un asunto subjetivo-, sino las teorías abstractas, las proposiciones, los problemas. A eso es lo que se refiere el 'conocimiento científico objetivo' como lo llama Popper" (Haack, 1997: 136).

Popper tiene muchos seguidores y críticos, entre los primeros señalar sobre todo a Watkins, entre los críticos a Quine, mucho más formalista. Otra línea popperiana, en sus últimos años de trabajo, consiste en analizar reflexivamente la historia y sus manifestaciones incluidas sus manifestaciones sociales y científicas. Se muestra contrario al comunismo y al concepto de 'sociedad abierta'.

Entre sus seguidores o epistemólogos influenciados por él se señala tanto a Kuhn, como Laudan y Lakatos, si bien, como veremos plantean cuestiones diferentes sobre la transformación de los conceptos y teorías científicas.

Popper (1902-1994)	**Racionalismo crítico (?) Socio-historicista**
	• Se enfrenta a los representantes del Círculo de Viena –al que en sus inicios perteneció– y a los empiristas afirmando que el principio de verificación potencia conocimientos científicos que en realidad son pseudoconocimientos. • Propone el principio de falsación, según el cual, una teoría o una hipótesis están bien probadas cuando hayan superado todos los

Aportaciones: La falsación.	pseudoconocimientos. • Propone el principio de falsación, según el cual, una teoría o una hipótesis están bien probadas cuando hayan superado todos los intentos posibles para probar su falsedad. • Este principio es mucho más potente, ya que, por ejemplo, cientos de confirmaciones no aseguran la generalización total de un enunciado, sin embargo, una sola manifestación de falsedad, lo destruye. • Señala el carácter provisional del conocimiento o teoría, lo cual permite el avance del propio conocimiento. • Las teorías científicas no son válidas por siempre, al revés, siempre deben ser contrastadas de forma negativa con la realidad.

Tabla nº 22.*Aportaciones de Popper*

La publicación del libro de Kuhn *The Structure of Scientific Revolution* en 1962 editado por la University Press de Chicago, revisada y ampliada en 1970, y reeditada en español a partir de 1971 por el Fondo de Cultura Económica de México, es uno de los textos que más ha influido en la literatura científica de los últimos años. Su concepción de la evolución de la ciencia y de los conocimientos, así como la utilización del término *paradigma* ha impregnado páginas y páginas de cientos de publicaciones con comentarios apoyando o criticando su visión y son incontables las citas en obras científicas de ella extraídas. Él mismo ha reflexionado sobre sus mismos planteamientos (1978 y 1989) y discutido, matizado y defendido sus ideas con otros coetáneos: Lakatos, Feyerabend, etc.

Los paradigmas son considerados "como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1984: 13). Un paradigma es una visión sobre la ciencia y de la realidad, es una cosmovisión compartida de forma que los científicos, "los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica" (Kuhn, 1984: 34).

Esto indica, por una parte, el concepto de cambio y de provisionalidad de la ciencia y de sus aportaciones conocimiento, refiriéndose a *contexto de justificación* y, por otra, el *contexto de descubrimiento*, (términos empleados por Reichenbach) como expresión con la que se hace referencia a los procedimientos (metodología y tipo de lenguaje utilizado) que permite que la ciencia avance.

El paradigma conjunta ambas visiones de forma que el investigador ha

conocimientos, procedimientos, principios teóricos aceptados, léxico, definiciones, etc.) como base de acciones futuras. Este conjunto de saberes científicos figura en los libros de texto, tanto elementales como avanzados, en los cuales se plasman dichos conocimientos, pero también sus dificultades y problemas, así como la forma de afrontarlos. De esta manera, "para ser aceptada como paradigma una teoría debe parecer mejor que sus competidoras pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se pueden confrontar con ella" (Kuhn, 1984: 44).

¿El operar bajo un paradigma es una cuestión de creencias? Es una pregunta cuya respuesta intentaremos dar respuesta más adelante.

Kuhn (1922-1996)	**Socio-historicista**
Aportaciones: Idea de paradigma. Revolución científica.	• Aunque seguidor e influenciado por Popper, a este le critica el progresivo acercamiento del conocimiento hacia la verdad. • Por el contrario, afirma que la aparición de nuevas teorías suponen una ruptura respecto al tipo de conocimiento derivado de la anterior. • "Mi encuentro con la inconmensurabilidad fue el primer paso en el camino hacia *La estructura de las revoluciones científicas* y esta noción todavía me parece la innovación central que introdujo el libro" (Kuhn, 1993: 314-315). • Claramente, el papel atribuido así a la falsación se parece mucho al que en su ensayo atribuye a las experiencias anómalas; o sea, a las experiencias que al provocar crisis, preparan el camino hacia una nueva teoría. Sin embargo, las experiencias anómalas no pueden identificarse con las de falsación. En realidad por mucho que existan estas últimas, ninguna teoría resuelve nunca todos los problemas a que en un momento dado se enfrenta, ni es frecuente que las soluciones alcanzadas sean perfectas" (Kuhn, 1984: 227-228). • *Paradigma* tiene, según Kuhn, un doble sentido complementario: a) Logro o realización concreta de una teoría, y b) cosmovisión, forma de entender y de hacer ciencia, si se quiere, conjunto de compromisos compartidos. • Rechazar una teoría (paradigma) lleva parejo, simultáneamente, la aceptación de otra (teoría/paradigma) alternativa. • Un paradigma es una "cosmovisión, una forma de entender la ciencia, la naturaleza, unos principios para regir la investigación. "Una vez descubierto el primer paradigma a través del cual ver la naturaleza, no existe ya la investigación con ausencia de paradigmas" (Kuhn, 1984: 131) • El estudio de los paradigmas es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde" (Kuhn, 1984: 34).

Tabla nº 23.*Aportaciones de Kuhn*

Lakatos, como continuador de la línea marcada por Popper, mantiene

Tabla nº 23.*Aportaciones de Kuhn*

Lakatos, como continuador de la línea marcada por Popper, mantiene que el científico debe partir de los siguientes supuestos:

a) El conocimiento científico es falible.

b) La necesidad de marcar un criterio que establezca lo que es ciencia de lo que no lo es: la falsación.

c) El carácter autónomo del desarrollo del conocimiento independiente del sujeto cognoscente.

d) La necesidad de emplear un lenguaje neutral que facilite la conmensurabilidad.

Lakatos (1922-1974)	**Socio-historicista**
Aportaciones: Los programas de investigación científica (PIC).	• La evaluación de las teorías científicas es una cuestión que tiene que ver con su desarrollo histórico y al cotejo con sus alternativas. • Pretende encontrar un modelo que permita reconstruir la historia de la ciencia considerando a ésta como una manifestación progresiva de la racionalidad que posibiita el desarrollo y el cambio. • Coincide con Popper sobre el carácter falible del conocimiento y en la necesidad de distinguir entre la ciencia y la no ciencia. Por tanto, su propósito es encontrar un procedimiento para evaluar esa cualidad de científico del conocimiento y de los sistemas conceptuales que generan y en el que se asientan las teorías y determinar su evolución. • Por la influencia de Kuhn lanza el concepto de "programas de investigación científica" (Lakatos, 1983). • Las teorías para poder ponerse a prueba no deben considerarse aisladas, ni ser analizadas en un preciso momento, sino que deben ser arropadas por otras unidades de análisis más complejas que él denomina "programas de investigación científica" (PIC). • Un PIC consiste en: 1) un núcleo firme *(hard core)* de leyes y supuestos fundamentales que se considera inmune a la refutación por decisión metodológica de los especialistas; 2) un cinturón protector (*protective belt)* de hipótesis auxiliares, que está sujeto a revisión; y 3) una heurística o conjunto de reglas metodológicas que guían a los científicos sobre los caminos que deben evitar (heurística negativa) y qué caminos seguir (heurística positiva), tanto para resolver las dificultades a las que se enfrentan las teorías como para aumentar su contenido empírico (Lakatos, 1998: 66-68; Pérez, 1999: 235). • Existen PIC progresivos y degenerativos. Un PIC se abandona y se considera degenerativo, cuando un rival, sobre el mismo campo, se muestra progresivo; es decir está en estado progresivo cuando explica más que otras teorías anteriores, que en su momento fueron progresivas. Lo progresivo es lo científico.

Tabla nº 24.*Aportaciones de Lakatos*

Las últimas concreciones de la línea popperiana a la que Kuhn dio un nuevo impulso con la revolución de los paradigmas, tiene su

Aportaciones: La ciencia progresa cuando las teorías que en ella van apareciendo son capaces de resolver más problemas que sus antecesoras, tanto en el ámbito conficientes ceptual y teórico y no sólo empírico. La coexistencia de teorías rivales no es una excepción; por tanto, al coincidir en tiempo y espacio son comparables bajo idénticos criterios.	• Nos propone que el objetivo de la ciencia es el de obtener teorías altamente eficaces en la solución de problemas. • Estos problemas son, básicamente, de tipo empírico. Entre ellos distingue: – Problemas potenciales o no resueltos. Sobre los que no hay su elementos o conocimientos para su total explicación. – Problemas resueltos o reales. Aquellos que son explicados por alguna teoría aceptada y no cuestionada. – Problemas anómalos. Son problemas que una determinada teoría no llega a resolver, pero para los que otra teoría rival aporta soluciones. • Afirma que las teorías son concepciones particulares de visiones más amplias y fundamentales del mundo, a las cuales las denomina "tradiciones de investigación" (TI), cada una de estas se compone de: una ontología que analiza las atribuciones a los entes objeto de estudio y las relaciones entre el objeto y el sujeto; de una metodología o conjunto de normas epistemológicas y metodológicas (cómo investigar, qué se entiende por evidencia, cómo modificar teorías que están en dificultades, etc.) una especificación de objetivos cognitivos (Laudan, 1984).

Tabla nº 25.*Aportaciones de Laudan*

Shapere	Socio-histórico
Aportaciones: Las buenas razones (BR).	• No acepta analizar y evaluar los cambios científicos partiendo de los significados y de sus referencias, es decir, partiendo de análisis semánticos. • Propone otro modelo que denomina "buenas razones (BR)" para esclarecer el problema de la "continuidad" entre teorías más o menos sucesivas. • Este modelo (BR) pretende encontrar "cadenas de razonamiento" que pueden ser de aplicación tanto para el análisis de los cambios que se producen entre las teorías como al cambio en general, incluido el científico. • No hay ningún presupuesto de investigación científico que sea inviolable, esencial o cósmicamente aceptado, por tanto, el cambio en la ciencia es un proceso racional. • El cambio de creencias (científicas) con la incongruencia que esto pueda representar, es decir, el cambio de una teoría superada (en su día científica) hacia otra que lo es, en el momento presente (científica, por lo tanto) y que será suplantada por otra (dejando de serlo) en un lapso de tiempo, por lo que se advierte más breve, todo esto debe ser motivado, racionalmente, por buenas razones. • Cada ciencia es cada vez más libre y autónoma, reconstruyéndose internamente en un continuo proceso de "internalización" autocorrectivo. • Una creencia sustantiva para que funcione debe satisfacer algunos criterios (Pérez Ransanz 1999: 245): 1. "Haberse mostrado exitosa (empíricamente adecuada en su dominio) 2. Estar libre de dudas específicas (ser consistente, compatible con otras ciencias aceptadas, etc.) y 3. Ser relevante para el objeto de estudio Shapere cree en un trasfondo de evolución y de continuidad, frente al de la ruptura y la

	2. Estar libre de dudas específicas (ser consistente, compatible con otras ciencias aceptadas, etc.) y 3. Ser relevante para el objeto de estudio Shapere cree en un trasfondo de evolución y de continuidad, frente al de la ruptura y la discontinuidad."

Tabla nº 26.*Aportaciones de Shapere*

La *corriente formalista* es una manifestación cuyas aportaciones podríamos situarlas a partir de una triple fundamentación:

a) La necesidad de emplear el método científico para poder avanzar en el conocimiento del mundo, tanto natural como social, con todas sus fases y exigencias metodológicas; si bien los planteamientos de finales del siglo XX son relativizantes y eximen de ciertas exigencias incluidas en el positivismo original. Digamos que se intenta combinar la flexibilidad con la rigurosidad que implica el método científico.

b) Considerar el estructuralismo como una base de trabajo que nos permite ahondar en los hechos manifestados y percibidos para tratar de buscar unas leyes (estructuras) que permitan sistematizar estructuralmente la pluralidad de los fenómenos, especialmente los sociales. Los estudios de Saussure supusieron un gran avance en la investigación lingüística, cuyo modelo se trasladó a otros ámbitos sociales.

c) Búsqueda de la univocidad del lenguaje. La ciencia social debe basarse, al igual que la natural, en una especificidad y univocidad en y con las palabras que se empleen.

Bunge	**Formal-estructuralista**
Aportaciones: Visión formalista de la ciencia.	• Análisis de los supuestos epistemológicos del método científico. • Divide las ciencias en formales (lógica y matemática) sobre las ideas y fácticas, que estudian los hechos; estas últimas las subdivide en naturales y culturales (Bunge 1983). • Propone reglas y normas para la aplicación correcta del método científico. • En sus últimas obras intenta hacer compatible el materialismo con las ciencias contemporáneas y desde un enfoque semántico desarrolla reflexiones sobre los valores, lo mental y la cultura.
Nagel, Quine y Hampel, de quienes alguna aportación comentaremos más adelante, se consideran continuadores de esta visión formalista de la ciencia.	

Tabla nº 27.*Aportaciones de Bunge*

Finalmente, en estos momentos, aparentemente, se produce un abandono de la lógica formal para adoptar otros sistemas lógicos basados en la teoría matemático-lógica de los conjuntos prestando

semánticos (precisos y unívocos) de las teorías potenciando la búsqueda de estructuras estables entre ellas y relacionar hechos aislados potencialmente constituyentes de sistemas de conocimientos nuevos.

Suppes Sneed Stegmüller (1923-1991)	**Estructuralistas - Semanticistas**
Aportaciones: Modelos en la ciencia normal.	• Es necesario establecer un puente entre un enfoque sistémico y el enfoque histórico de la ciencia con el fin de complementarse y enriquecerse mutuamente. • Nueva concepción del concepto "teoría" ya apuntado por Kuhn como "ciencia normal". Esto implica que los enunciados mínimos de una teoría no son sus enunciados sino sus "modelos". • Ampliando la idea hay que asumir los siguientes supuestos: – Las teorías no tienen una aplicación única, cósmica, universal, sino distintas aplicaciones o modelos que, según los campos u objetos de estudio que se superponen parcialmente. – Cada teoría, en sus aplicaciones, dispone de leyes que sirven dentro de cada modelo o aplicación. Las leyes fundamentales (estructurales, conceptos teóricos) sirven para todas las aplicaciones o modelos; las leyes especiales sólo valen para algunas de ellas (no estructurales no teóricos). También la teoría incorpora "condiciones de ligadura".
Balzer y Moulines (Moulines, 1982) son seguidores y colaboradores de esta línea de trabajo.	

Tabla nº 28.*Últimas aportaciones*

Como puede advertirse las posturas científicas están en permanente debate, crítica y desarrollo. Estos tres últimos siglos, pero especialmente el XX, han supuesto un incremento inimaginable en el pasado en cuanto se refiere a la cantidad de conocimientos aportados y la vertiginosidad de su apropiación o rechazo. Ésta es su potencialidad, su avance y desarrollo y su crítica, que está por encima de quienes la ejercen o pretenden monopolizar. En estos albores del siglo XXI parece imponerse un nuevo estilo que afecta a muchas manifestaciones sociales: la literatura, la moda, la ingeniería y también a la propia ciencia. Es la postmodernidad que, por supuesto, afecta mucho más a las ciencias sociales. Seguro que algo aportará, pero será superada por nuevas aportaciones. Es tarea del científico *aprovechar el camino andado para abrir nuevas rutas*.

2.3. *La postmodernidad*

Los orígenes del postmodernismo no están claros, es la resultante de un movimiento reactivo frente al modo de hacer y pensar de la época

2.3. *La postmodernidad*

Los orígenes del postmodernismo no están claros, es la resultante de un movimiento reactivo frente al modo de hacer y pensar de la época moderna en la filosofía imperante derivada del modernismo, fruto de la Ilustración, del positivismo y la presión en la investigación por el método científico, el conductismo psicológico y el sociologismo matemático. El modernismo es la visión del mundo real desde una perspectiva objetiva, mecánica, regida por leyes que explican el presente.

Surge, parece ser, desde ámbitos artísticos, la literatura [2] , la escultura, el cine, la arquitectura, la música, el psicoanálisis, la filosofía... Debe quedar claro que esta denominación, lo postmoderno, el postmodernismo, es un constructo discursivo de análisis de una realidad pasada o que está sucediendo, que como tal no tienen referentes concretos, sino que es el conjunto de unas ideas que se agrupan dando lugar a un conglomerado de formas de hacer y pensar, de entender la acción, la ciencia y los productos del hombre; también es un fenómeno contradictorio, histórico y político.

Según Hassan (1982: 263), que parte de una visión literaria, si bien abre la problemática a otros saberes, el postmodernismo implica una serie de problemas conceptuales de muy diversa índole sintetizados de esta forma:

1. La palabra misma implica lo mismo que desea superar o ignorar, es decir, modernismo, lleva al enemigo en su interior, denota linealidad temporal, lleva implícita la idea de retraso e incluso la de decadencia, lo que ningún modernista aceptaría.
2. El término postmoderno sufre cierta inestabilidad semántica; no existe acuerdo claro en cuanto a su significado.
3. Como otros significados literarios padece de inestabilidad histórica, lo que lo hace débil y resbaladizo y, con el paso del tiempo, difícil de separar del modernismo en general.
4. Siendo la cultura permeable al tiempo pasado, presente y futuro resulta extremadamente difícil establecer una separación entre lo que se puede considerar modernismo y lo que pasa a ser postmodernismo.
5. El postmodernismo, al invocar dos conceptos en uno, implica

sincrónico, y necesita, por tanto, una definición tanto histórica como teórica.
7. Cualquier intento de definición del término implica una visión de complementariedad a cuatro bandas: continuida/discontinuidad; diacrónica/sincrónica. Junto a esto se necesitaría una visión dialéctica y plural, para evitar caer en un análisis parcial o peor aún, simplista.
8. El concepto de **postmodernismo implica cierta idea de innovación, renovación, novedad, o cambio** (3) . El problema reside en definir qué tipo de cambio, heraclitiano, darwinista, marxista, freudiano, derrideano, ecléctico...
9. Si se puede hablar de postmodernismo más allá de lo estrictamente literario, extendiéndose el concepto a la sociología, a la psicología, economía, política, etc., además de al campo puramente artístico, entonces habría que estudiar cómo se relacionan los distintos aspectos del fenómeno.
10. ¿Se considera un término descriptivo, o más bien valorativo o normativo?

Tabla nº 29.*Características de la postmodernidad* (Hassan, 1982: 263)

Está décima cuestión me parece interesante, ya que implica muy distintos enfoques a la hora de definir un determinado planteamiento de la acción tanto como docentes como investigadores. Se advierten varias posibilidades: **la primera** implica una posición, distante, fría, objetiva, racional, limitándose el investigador a describir determinados fenómenos y catalogarlos dentro o fuera de lo que, con todas las dificultades conceptuales anteriormente expuestas, se entiende por postmodernismo; **la segunda** puede considerarse como una identificación paradigmática, como una forma de sentir, de hacer en consonancia con los planteamientos postmodernistas añadiendo a ciertas acciones un valor añadido derivado de esta cosmovisión y, **una tercera** posición, que supone una meta en relación con la posibilidad de cambiar la realidad, las estructuras sociales, académicas, políticas o educativas dirigiéndolas, normativamente, hacia comportamientos identificativos de superación de la modernidad, con lo que implica de

de cambiar la realidad, las estructuras sociales, académicas, políticas o educativas dirigiéndolas, normativamente, hacia comportamientos identificativos de superación de la modernidad, con lo que implica de relatividad, inestabilidad, flexibilidad, el cambio de una sociedad industrial a una postindustrial, de comunicación escrita y visual a otra informatizada, de valorar más el localismo que el universalismo, el cambio de un orden social productivo, por otro reproductivo y virtual en el que lo real y lo virtual no aparecen diferenciados, sino altamente difuminados.

No obstante, como siempre ocurre cuando aparece algún movimiento alternativo, se provoca una situación conflictiva, de enfrentamiento y de negación de lo tradicional sobre lo emergente; Giddens (1990) lo advierte cuando comenta que en vez de entrar en una época de postmodernidad, que puede defenderse, avanzamos hacia un período en el que las manifestaciones de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca, prueba de ello es la globalización económica y el modelo de cultura que se difunde. La postmodernidad significa un alejamiento de las instituciones de la modernidad y avanzar hacia un modo distinto de entender la sociedad y, consecuentemente la educación; llega a decir que si el postmodernismo existiera de forma convincente, expresaría esa conciencia de vivir en un periodo de transición, de cambios; pero que no logra o no consigue demostrar su existencia.

La teoría postmoderna se identificó con la crítica al conocimiento universal y el antifundacionalismo, aunque desde posiciones muy distintas: a) como una continuidad con acciones y planteamientos epistemológicos más abiertos, desde un empirismo renovador, como el fundherentismo de Haack, b) desde posiciones muy contrarias como las de Lyotard (1987) y Derrida (1993) quienes van mucho más allá, llegando a negar la posibilidad de conseguir la liberalización progresiva de la humanidad mediante la ciencia y la posición hegemónica de las leyes generales propias de la modernidad, que promueve razones totalizadoras, generales universales, negando la posibilidad de que cualquier fenómeno acontecimiento pueda entenderse, explicarse, comprenderse no en función de una razón sino desde "razones"; o c)

como la teoría crítica, la admisión como científico de resultantes serios y rigurosos de estudios cualitativos y procesos de investigación acción tal como plantean Habermas (1984 y 1988), McCarthy (1987) y Carr y Kemmis (1988).

Si bien he comentado que es difícil aportar una definición del término, Hassan (cit. Coronel, 1998: 138) nos presenta una tabla semántica de diferencias indicadora de preferencias y prioridades por oposición, entre modernidad y postmodernidad referida fundamentalmente a planteamientos literarios pero que pueden ayudarnos conceptualmente y son de fácil transferencia a nuestro campo.

Modernismo	Postmodernismo	Modernismo	Postmodernismo
Romanticismo	Simbolismo	Selección	Combinación
Forma (conjuntiva, cerrada)	Antiforma (disyuntiva, abierta)	Raíz/profundidad	Rizoma/superficie
Propósito	Juego	Interpretación/Lectura	Contra-interpretación/tergiversación
Diseño	Azar	Significado	Significante
Jerarquía	Anarquía	Narrativa/gran historia	Anti-narrativa/pequeña historia
Maestría	Conocimiento	Código maestro	Idiolecto
Objeto de arte	Obra acabada	Genital/Fálico	Poliformo/andrógino
Distancia	Participación	Paranoia	Esquizofrenia
Síntesis	Antítesis	Origen	Causa
Presencia	Ausencia	Diferente	Diferido/huella
Centralidad	Dispersión	Determinación	Indeterminación
Género/frontera	Texto/Intertexto	Trascendencia	Inmanencia
Semántica	Retórica	Creación	Totalización
Paradigma	Sintagma	Decreación	Deconstrucción
Metáfora	Metonimia		

Tabla nº 30. *Diferencias entre Modernismo y Postmodernismo* (Hassan)

Modernidad y *estructuralismo* junto con *postmodernidad* y *postestructuralismo* forman un par de parejas que normalmente se identifican, tanto la modernidad como el estructuralismo buscan encontrar determinadas leyes de comportamiento profundo que expliquen el comportamiento y la comunicación social e individual con pretensiones universales. El postestructuralismo pretende cuestionar el determinismo al que se ve abocada la libertad humana y defiende valores tales como la autoestima, la autonomía, la diferencia. Trabajos

pretensiones universales. El postestructuralismo pretende cuestionar el determinismo al que se ve abocada la libertad humana y defiende valores tales como la autoestima, la autonomía, la diferencia. Trabajos mencionados de Lyotard, Deleuze, Foucault, Derrida o Braudillard nos orientan en esta línea de pensamiento, que en educación se identifica como el de *desregularización* educativa. Gimeno (1995) comenta que tal incidencia se advierte, con mayor presencia en estos campos que pasamos a comentar:

a) Epistemológico. Sobre todo en el campo de las relaciones teoría-práctica. El conocimiento pedagógico no ofrece seguridades, la práctica educativa está descrita como una práctica en la que prevalece la incertidumbre, lo cual representa que si no se ha conseguido, la realidad nos conduce a pensar que el docente, con sus conocimientos y su práctica es el mejor preparado para iluminar caminar, orientar, guiar la enseñanza y el aprendizaje en contextos inciertos.

b) Política educativa. Significa que el Estado renuncie a controlar de forma monopolística la educación, que facilite, incluso con fondos públicos, la creación y el fomento de centros diferenciados, que se haga viable realmente la libertad de elección de centro, que se dé acogida a la expresión de las diferencias, que se promueva un mayor peso de la comunidad educativa en la toma de decisiones educativas, en definitiva, acceder a un poder aglutinado hasta ahora por el poder centralizado como consecuencia del auge del liberalismo neoconservador.

c) Curricular. A pesar de los esfuerzos del Estado de defender y difundir diseños curriculares con estructuras comunes por todos los lados le llegan presiones para que se incluyan aperturas y fisuras por los que esta corriente se va intercalando.

Algunas de estas manifestaciones se advierten en:

- La revisión del proyecto cultural aceptado por la mayoría.
- La indefinición de los sistemas educativos.
- El relativismo de los fines o la pluralidad de opciones en su interpretación.
- La exaltación de las diferencias culturales.

- La revitalización de la cultura escolar local y personal como base del aprendizaje subjetivo y socialmente apreciado.

d) Organizativo. La mayor manifestación de esta desregularización tal vez sea la descentralización del sistema educativo y escolar en subsistemas diferenciados. Se ha despojado de normas uniformes tradicionales, a cambio se las ha dotado de ciertas posibilidades de acomodación al entorno y poder operar con cierta flexibilidad (p.e.: establecer el horario escolar dentro de ciertas limitaciones). Se ha favorecido la participación de la comunidad y se ha pasado de un modelo taylorista a uno más enfocado a la satisfacción de usuario, del cliente.

En este punto Coronel (1998: 95) nos presenta el siguiente esquema en el cual podemos advertir los cambios más fundamentales que se han venido produciendo a raíz de estas visiones que comentamos:

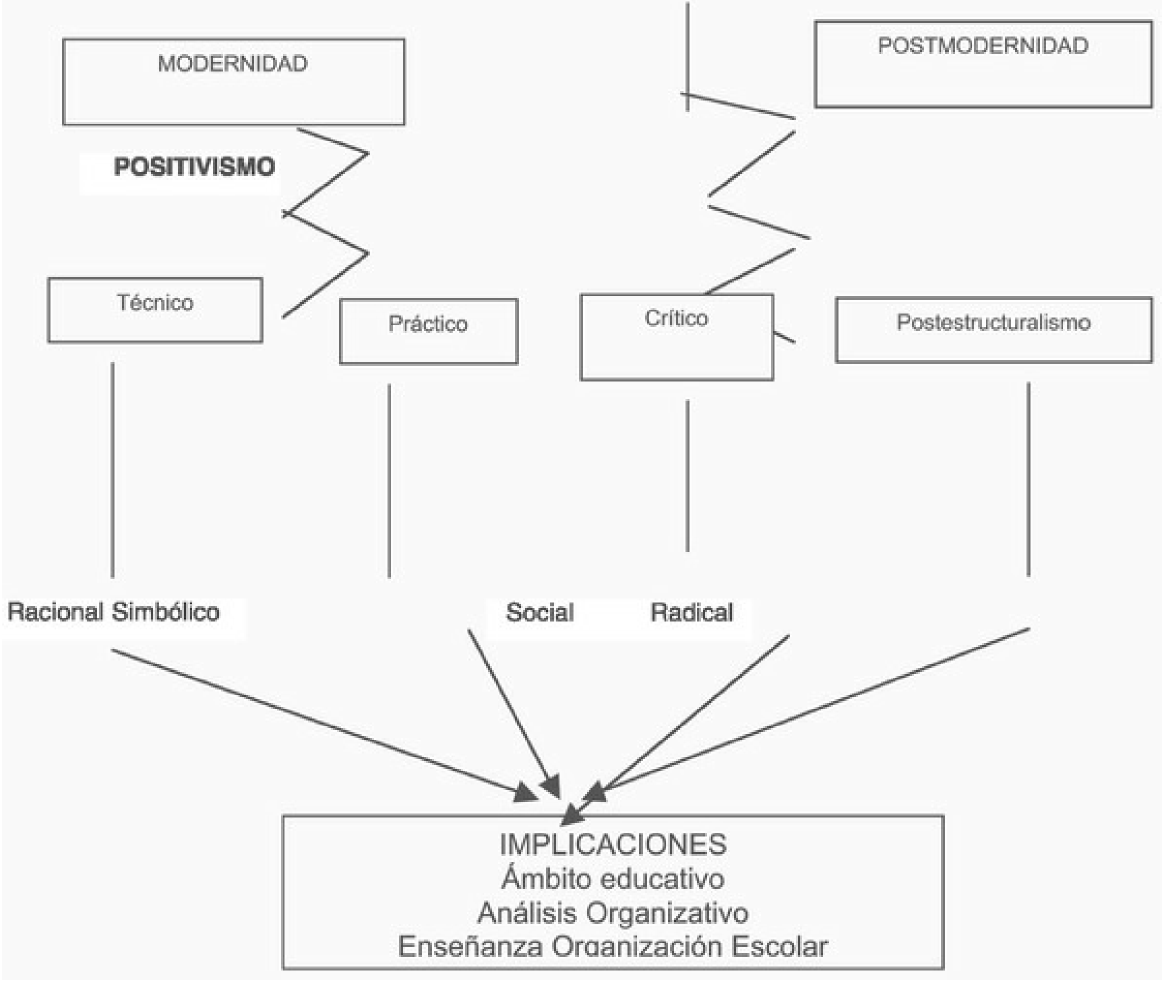


Tabla nº 31. Implicaciones en educación (Coronel, 1998: 95)

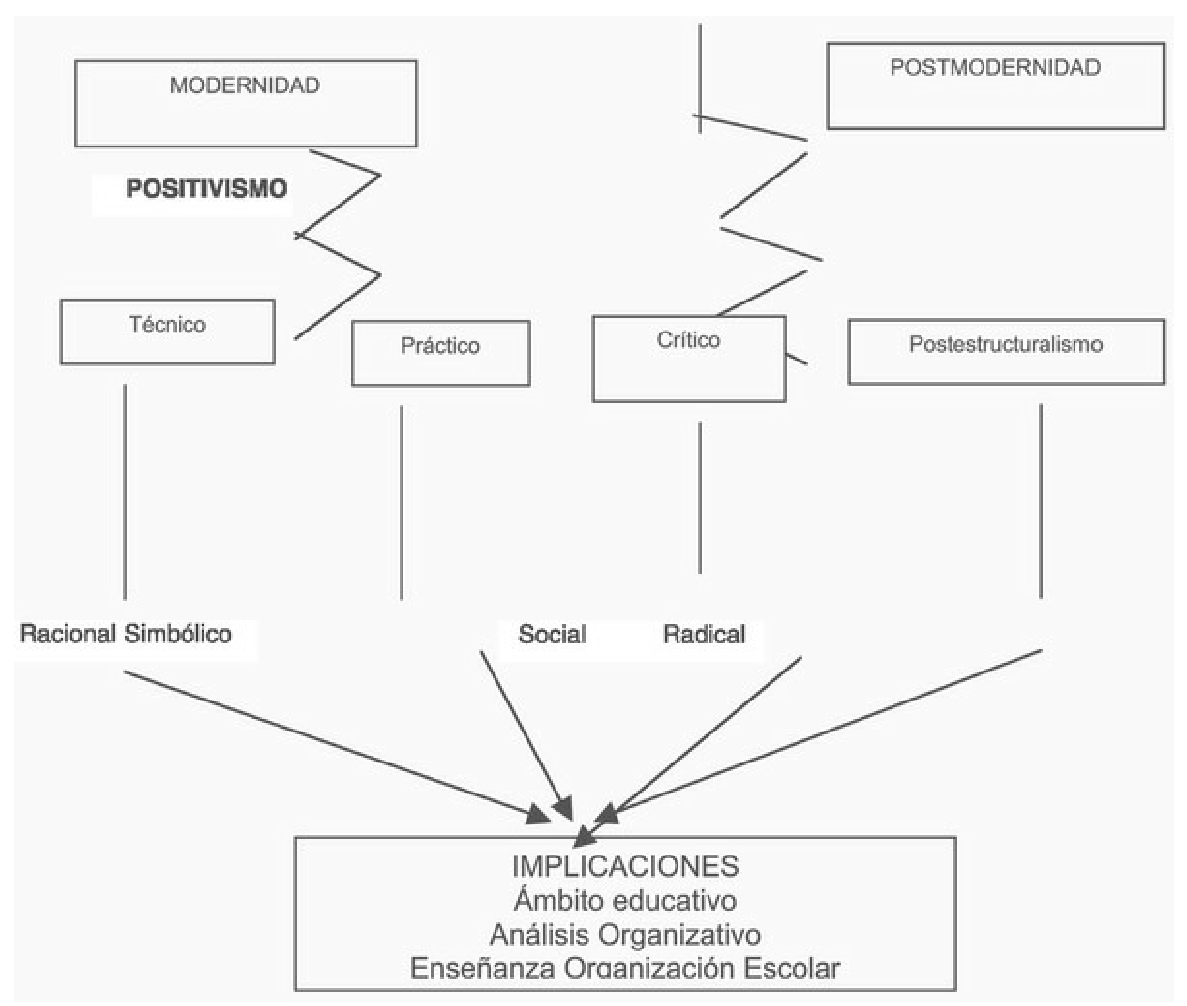


Tabla nº 31. Implicaciones en educación (Coronel, 1998: 95)

Las implicaciones marcadas hacen referencia a la organización escolar, ya que éste es el objeto de su estudio; no obstante, a éstas ya señaladas pueden añadirse otras varias entre las que hacen referencia al currículum y su amplio campo de acción, la concepción que sobre la formación del profesorado se tenga o se quiere implementar, las relaciones entre ciencia y realidad y otras

Los tres tipos de conocimiento o del saber, según Habermas (1984), son las ciencias empírico-analíticas que se mueven por interés *técnico*, es decir, por la reproducción de la base material de la vida valiéndose de la predicción y el control de los sucesos naturales; las histórico-hermenéuticas, interesadas por lo *práctico*, que desde el punto de vista social está relacionado con la reproducción de la vida, su seguridad y entendimiento entre individuos las cuales facilitan organizaciones de automantenimiento; y las críticas que actúan por intereses *emancipatorios* pretendiendo la liberación de las coacciones

	• "La racionalidad tecnocrática es una racionalidad científico-positivista, pero no una racionalidad ética, por lo tanto las valoraciones tecnocrática son técnico-científicas, no ético morales" (Angulo, 1994: 335). • Las últimas aportaciones de este modelo tienen connotaciones sociotécnicas ya que han ampliado su estudio a variables ambientales, las relaciones, y la medición de los ambientes de trabajo. • Estructura, jerarquía, objetivos uniformes, control, seguimiento, resultados, administración y burocracia, grandes muestras, test, pruebas objetivas, parámetros nomotéticos, control de variables, etc. son términos fácilmente identificables con este planteamiento.
Práctica. Lo interpretativo-simbólico y hermenéutico	• El conocimiento es subjetivo y por tanto la realidad es "mi"o "nuestra" realidad. • El conocimiento no radica en la observación sistemática de fenómenos, sino en la comprensión de los modelos simbólicos producto de la comunicación y de la interacción social que se produce en las organizaciones sociales. • La organización educativa está poco sistematizada, sus objetivos están poco definidos y, por tanto, ambiguos, sujetos a interpretaciones personales. • England (1989) nos advierte que la concepción fenomenológica de las organizaciones educativas no son entidades que emergen de forma natural para satisfacer las necesidades de los individuos y de la sociedad, son creaciones sociales, productos de la interacción de unas personas que buscan la consecución de unos fines a veces diversos y contrapuestos, de forma que las organizaciones soportan batallas e intentos, por parte de sus miembros, de imponer a los demás un conjunto de valores, creencias y formas de operar. • Lo anterior nos lleva a considerar que los objetivos son discutibles, los procedimientos no son lineales, sino, incluso, circulares, la jerarquización no es tan elevada, existe menos orden, menos causalidad y la realidad no es única u estática, sino diversa y dinámica, con lo cual lo particular, lo contextual cobra carta de identidad definitoria, en las que las leyes de carácter universal no dejan de ser utopías. "Para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones" (Contreras, 1998: 114); todo lo cual otorga a las organizaciones un gran componente de complejidad. • La investigación en y sobre las instituciones y organizaciones consiste en estudiar y profundizar en cómo se han construido y se van construyendo. • El simbolismo ha introducido nuevos términos en forma de metáforas, por tanto, términos como: organizaciones débilmente articuladas, entornos difusos, anarquía organizada, provisionalidad, "cultura del bricolaje", vida en las aulas, cultura de la colaboración, política de consenso, etc., son expresiones que van formando parte de la literatura pedagógica al respecto.
	• England (1989: 105) nos dice que "la ciencia social crítica utiliza tanto el conocimiento de la ciencia empírico analítica como el de la ciencia interpretativa, pero mediante la autorreflexión y la crítica trasciende sus intereses de control y de entendimiento mutuo, respectivamente, y los integra en un interés de emancipación". En este mismo sentido, Contreras (1998: 113) afirma que "la teoría crítica puede ser

Práctica. Lo interpretativo-simbólico y hermenéutico	sociedad, son creaciones sociales, productos de la interacción de unas personas que buscan la consecución de unos fines a veces diversos y contrapuestos, de forma que las organizaciones soportan batallas e intentos, por parte de sus miembros, de imponer a los demás un conjunto de valores, creencias y formas de operar. • Lo anterior nos lleva a considerar que los objetivos son discutibles, los procedimientos no son lineales, sino, incluso, circulares, la jerarquización no es tan elevada, existe menos orden, menos causalidad y la realidad no es única u estática, sino diversa y dinámica, con lo cual lo particular, lo contextual cobra carta de identidad definitoria, en las que las leyes de carácter universal no dejan de ser utopías. "Para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones" (Contreras, 1998: 114); todo lo cual otorga a las organizaciones un gran componente de complejidad. • La investigación en y sobre las instituciones y organizaciones consiste en estudiar y profundizar en cómo se han construido y se van construyendo. • El simbolismo ha introducido nuevos términos en forma de metáforas, por tanto, términos como: organizaciones débilmente articuladas, entornos difusos, anarquía organizada, provisionalidad, "cultura del bricolaje", vida en las aulas, cultura de la colaboración, política de consenso, etc., son expresiones que van formando parte de la literatura pedagógica al respecto.
Crítica	• England (1989: 105) nos dice que "la ciencia social crítica utiliza tanto el conocimiento de la ciencia empírico analítica como el de la ciencia interpretativa, pero mediante la autorreflexión y la crítica trasciende sus intereses de control y de entendimiento mutuo, respectivamente, y los integra en un interés de emancipación". En este mismo sentido, Contreras (1998: 113) afirma que "la teoría crítica puede ser considerada como un proceso analítico y reflexivo asociado a la verificación empírica de la realidad y la comprensión de los sistemas de significado. En este sentido, una teoría crítica debe relacionarse con el conocimiento tanto subjetivo como objetivo y con los intereses técnicos y prácticos". • Para explicar el sentido emancipatorio recurrimos a Carr y Kemmis (1988: 149) quienes comentan que "la ciencia social crítica suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración". • Se intenta conocer primero, comprender, después y luego resolver de forma diferente las relaciones entre poder y conocimiento, proponiendo alternativas de acción. La educación y sus instituciones no deben conformarse con dar a conocer, ni tan solo comprender su funcionamiento, han de proponer y realizar y desarrollar alternativas que modifiquen las relaciones y las estructuras en una "lucha" constante por superar injusticias, la dependencia ideológica y las identidades interesadas. • El análisis crítico de las organizaciones educativas, supone partir de las siguientes consideraciones (González, 1990):

cotidiana de los centros. "La micropolítica es el poder y cómo lo emplea la gente para influenciar a los otros y protegerse a sí mismos. Es el conflicto y cómo las personas compiten entre sí para lograr sus objetivos. Es lo que la gente piensa, hace y sea, y también es lo que no habla y no puede ser claramente observado" (Blase, 1994, cit. Contreras, 1998: 127).
La segunda igualmente intenta aglutinar distintas posiciones, si bien, desde una óptica macro tiene sus raíces, por una parte, en planteamientos socio-económicos derivados de la cultura de empresa japonesa de tanta repercusión en los años ochenta, en tanto que identificación del trabajador con el lugar de producción, y en los estudios empíricos americanos en torno a las relaciones humanas; por otro, en la cultura en sentido genérico y antropológico como elemento de interiorización de patrones culturales y mecanismo aglutinador que puede ser identificado y enseñado controladamente en aras de una mayor eficacia organizativa; no obstante, también en el hecho cultural aparecen elementos críticos, menos "integrados" que reivindican otras formas de hacer provocando tensiones que pueden generar alternativas constructivas. También se ha asociado a este campo de estudio con la influencia de los líderes y en los dirigentes escolares en tanto que generadores o no de cultura organizativa que da vida propia a los centros.
El cuadro siguiente representa la evolución y las concatenaciones entre las principales corrientes epistemológicas y sus figuras más representativas que he ido comentando, a lo largo de estos últimos siglos.

mayor eficacia organizativa; no obstante, también en el hecho cultural aparecen elementos críticos, menos "integrados" que reivindican otras formas de hacer provocando tensiones que pueden generar alternativas constructivas. También se ha asociado a este campo de estudio con la influencia de los líderes y en los dirigentes escolares en tanto que generadores o no de cultura organizativa que da vida propia a los centros.
El cuadro siguiente representa la evolución y las concatenaciones entre las principales corrientes epistemológicas y sus figuras más representativas que he ido comentando, a lo largo de estos últimos siglos.

panorámico y funcional.

a) Ecléctico. En el sentido de presentar las diferentes teorías, planteamientos o paradigmas desde su perspectiva conceptual y respetando sus antecedentes. En una segunda fase, se establecerá, a la vista de determinados criterios, parámetros, posibilidades, etc. una crítica en aras de una viabilidad, funcionalidad o pragmatismo.

b) Panorámico. Considerando que deben presentarse cuantas posibilidades puedan tener cabida, de forma que se presentarán todas y cuantas aportaciones científicas pueden ser consideradas como paradigmáticas. Las limitaciones vendrán dadas únicamente por cuestiones organizativas.

c) Funcional. Entendiendo por este criterio el que tanto la docencia, como la investigación o la evaluación, que de esa docencia se pueda generar o a la inversa, ha de responder a criterios formativos, académicos y científicos.

3.1. *Sobre la ciencia*

Al contrario de lo que pudiera parecer no es nada fácil el dar una respuesta clara, concisa, unívoca, con criterio de verdad, ahistórica y universal. Cualquier cosa que pudiera decir, al igual que sus supuestos resultados, el conocimiento científico es provisorio y sujeto a modificaciones.

Prueba de ello es que tras más de dos mil quinientos años de esfuerzo intelectual, ni filósofos, ni epistemólogos, ni científicos, han sido capaces de ponerse de acuerdo en este intrincado asunto. Los avances han sido impresionantes y los intentos por definir el concepto, innumerables -algunos han sido apuntados-; no obstante, los interrogantes, dudas, planteamientos, enfrentamientos, matizaciones, etc. no dejan de ser todavía numerosos, lo cual debe entenderse como una muestra de la propia indefinición en la que nos encontramos o bien, como una expresión de la propia esencia del trabajo del hombre en relación con el mundo considerado inabarcable, extensible y, tal vez, imposible de comprenderlo en su totalidad y unicidad.

Quizás el problema esté en la perfectibilidad de las acciones del hombre, pero también en la incapacidad de lograr la perfección absoluta; aquello que ya Aristóteles apuntó como una excelencia que

panorámico y funcional.

a) Ecléctico. En el sentido de presentar las diferentes teorías, planteamientos o paradigmas desde su perspectiva conceptual y respetando sus antecedentes. En una segunda fase, se establecerá, a la vista de determinados criterios, parámetros, posibilidades, etc. una crítica en aras de una viabilidad, funcionalidad o pragmatismo.

b) Panorámico. Considerando que deben presentarse cuantas posibilidades puedan tener cabida, de forma que se presentarán todas y cuantas aportaciones científicas pueden ser consideradas como paradigmáticas. Las limitaciones vendrán dadas únicamente por cuestiones organizativas.

c) Funcional. Entendiendo por este criterio el que tanto la docencia, como la investigación o la evaluación, que de esa docencia se pueda generar o a la inversa, ha de responder a criterios formativos, académicos y científicos.

3.1. *Sobre la ciencia*

Al contrario de lo que pudiera parecer no es nada fácil el dar una respuesta clara, concisa, unívoca, con criterio de verdad, ahistórica y universal. Cualquier cosa que pudiera decir, al igual que sus supuestos resultados, el conocimiento científico es provisorio y sujeto a modificaciones.

Prueba de ello es que tras más de dos mil quinientos años de esfuerzo intelectual, ni filósofos, ni epistemólogos, ni científicos, han sido capaces de ponerse de acuerdo en este intrincado asunto. Los avances han sido impresionantes y los intentos por definir el concepto, innumerables -algunos han sido apuntados-; no obstante, los interrogantes, dudas, planteamientos, enfrentamientos, matizaciones, etc. no dejan de ser todavía numerosos, lo cual debe entenderse como una muestra de la propia indefinición en la que nos encontramos o bien, como una expresión de la propia esencia del trabajo del hombre en relación con el mundo considerado inabarcable, extensible y, tal vez, imposible de comprenderlo en su totalidad y unicidad.

Quizás el problema esté en la perfectibilidad de las acciones del hombre, pero también en la incapacidad de lograr la perfección absoluta; aquello que ya Aristóteles apuntó como una excelencia que

científicamente; esto es una tautología, pero la ciencia en sus conceptualizaciones está bastante trufada de ellas. Parece superado el empeño de conseguir una única visión o concepto de ciencia.
Existe una gran polémica sobre "lo científico", sobre "lo verdadero". Popper (1994: 88), tal vez el epistemólogo de mayor influencia en el final de siglo pasado, nos advierte de dos grandes requisitos necesarios para optar a este calificativo:
1. "El requisito de compatibilidad o coherencia desempeña un papel especial entre todos los que han de satisfacer los sistemas teóricos o los sistemas axiomáticos. Puede considerarse la primera condición que ha de cumplir *todo* sistema teórico sea empírico o no."
2. Un poco más adelante, dice: "todo sistema empírico debe satisfacer otra condición: tiene que ser: *falsable*".
Sin embargo, a pesar de la complejidad que para la ciencia representa el cumplir con estas exigencias puede parecer poco, incluso, ser sencillo. Nada más lejos de ello porque siguiendo su propio pensamiento se advierten inconsistencias, cambios matizaciones realizadas por sí mismo y por sus seguidores. Ya no se habla de enfrentamientos desde posiciones totalmente contrarias; así uno de sus continuadores, Lakatos (1998) nos presenta a Popper con tres denominaciones: Popper1 como falsacionista dogmático, Popper2 como falsacionista ingenuo y Popper3 como falsacionista sofisticado. No es este el momento de más matizaciones sobre esta gran aportación, el concepto de falsabiidad.
La clasificación de las ciencias de Bunge (1983: 38 y ss.) que él mismo considera incompleta y "pejiguera" distinguiendo ciencias *formales* sobre las ideas y con lenguaje propio (lógica y matemática) y *factuales* sobre los hechos y entre las que distingue a las *naturales* (física, química, biología...) y las *culturales* (economía, sociología, historia...) puede considerarse válida y comúnmente aceptada.
Sólo dos comentarios al cierre, el primero sobre la denominación para el último grupo, la literatura científica más actual las denominaría ciencias sociales y sin mayores controversias así pueden ser aceptadas; no así en el segundo sobre la metodología. Bunge, como formalista, se muestra partidario de la precisión en el lenguaje, de la

científicamente; esto es una tautología, pero la ciencia en sus conceptualizaciones está bastante trufada de ellas. Parece superado el empeño de conseguir una única visión o concepto de ciencia.
Existe una gran polémica sobre "lo científico", sobre "lo verdadero". Popper (1994: 88), tal vez el epistemólogo de mayor influencia en el final de siglo pasado, nos advierte de dos grandes requisitos necesarios para optar a este calificativo:
1. "El requisito de compatibilidad o coherencia desempeña un papel especial entre todos los que han de satisfacer los sistemas teóricos o los sistemas axiomáticos. Puede considerarse la primera condición que ha de cumplir *todo* sistema teórico sea empírico o no."
2. Un poco más adelante, dice: "todo sistema empírico debe satisfacer otra condición: tiene que ser: *falsable*".
Sin embargo, a pesar de la complejidad que para la ciencia representa el cumplir con estas exigencias puede parecer poco, incluso, ser sencillo. Nada más lejos de ello porque siguiendo su propio pensamiento se advierten inconsistencias, cambios matizaciones realizadas por sí mismo y por sus seguidores. Ya no se habla de enfrentamientos desde posiciones totalmente contrarias; así uno de sus continuadores, Lakatos (1998) nos presenta a Popper con tres denominaciones: Popper1 como falsacionista dogmático, Popper2 como falsacionista ingenuo y Popper3 como falsacionista sofisticado. No es este el momento de más matizaciones sobre esta gran aportación, el concepto de falsabiidad.
La clasificación de las ciencias de Bunge (1983: 38 y ss.) que él mismo considera incompleta y "pejiguera" distinguiendo ciencias *formales* sobre las ideas y con lenguaje propio (lógica y matemática) y *factuales* sobre los hechos y entre las que distingue a las *naturales* (física, química, biología...) y las *culturales* (economía, sociología, historia...) puede considerarse válida y comúnmente aceptada.
Sólo dos comentarios al cierre, el primero sobre la denominación para el último grupo, la literatura científica más actual las denominaría ciencias sociales y sin mayores controversias así pueden ser aceptadas; no así en el segundo sobre la metodología. Bunge, como formalista, se muestra partidario de la precisión en el lenguaje, de la

explicación, la comprensión o la simbología de la realidad, de los fenómenos, de los acontecimientos, de la formulación de ideas, en definitiva, del comportamiento humano y cuanto le rodea.
El problema radica en determinar el énfasis, la gradualidad o la priorización de uno sobre otro principio, como si el defender un planteamiento invalidara totalmente el oponente o la alternativa, y que este único modo sirviera para todas y cada de las pluralidades con las que el hombre ha de enfrentarse en esta tarea de conocer mejor cuanto le rodea y hace.
Así se habla de la que la intuición en Descartes está sobredimensionada si la comparamos con el papel que Hume le concede y no digamos si se coteja con el protagonismo que le concede Comte. Más modernamente, podríamos decir lo mismo sobre el principio de verificación o de comprobación empírica de los neopositivistas en relación con el principio de falsación de Popper o el relativismo de Feyerabend.
Estimamos que, como dice el aforismo clásico, *el todo es más que la suma de sus partes*, por importantes y significativas que sean algunas de ellas, que al conocimiento puede accederse por distintas vías dependiendo fundamentalmente del objeto de estudio y, puesto que objetos de estudio científico hay muchos, las vías, los métodos de acceso a ese conocimiento pueden ser distintos, si bien complementarios. "Se ha fortalecido la tendencia a considerar que los marcos de la investigación tienen una estructura reticular, donde interactúan teorías, objetivos y métodos, modificándose unos a otros a lo largo del proceso de desarrollo de una disciplina, frente a la idea de que los marcos tienen una estructura jerárquica, en que cierto núcleo de supuestos se mantiene sin cambios mientras el programa o tradición de investigación esté vigente" (Pérez Ransanz, 1999: 249).
El objeto de investigación, por ejemplo, el bilingüismo, ¿quién niega que posee componentes, aristas, modos de ser percibido y estudiado desde la lingüística tradicional, desde la psicología, desde la sociología, la demografía, la pedagogía, etc.? ¿Quién niega que cada una de estas ciencias permite un acercamiento científico y paradigmático distinto? ¿Cada una diría su verdad? ¿Puede reducirse a una? ¿La necesidad de

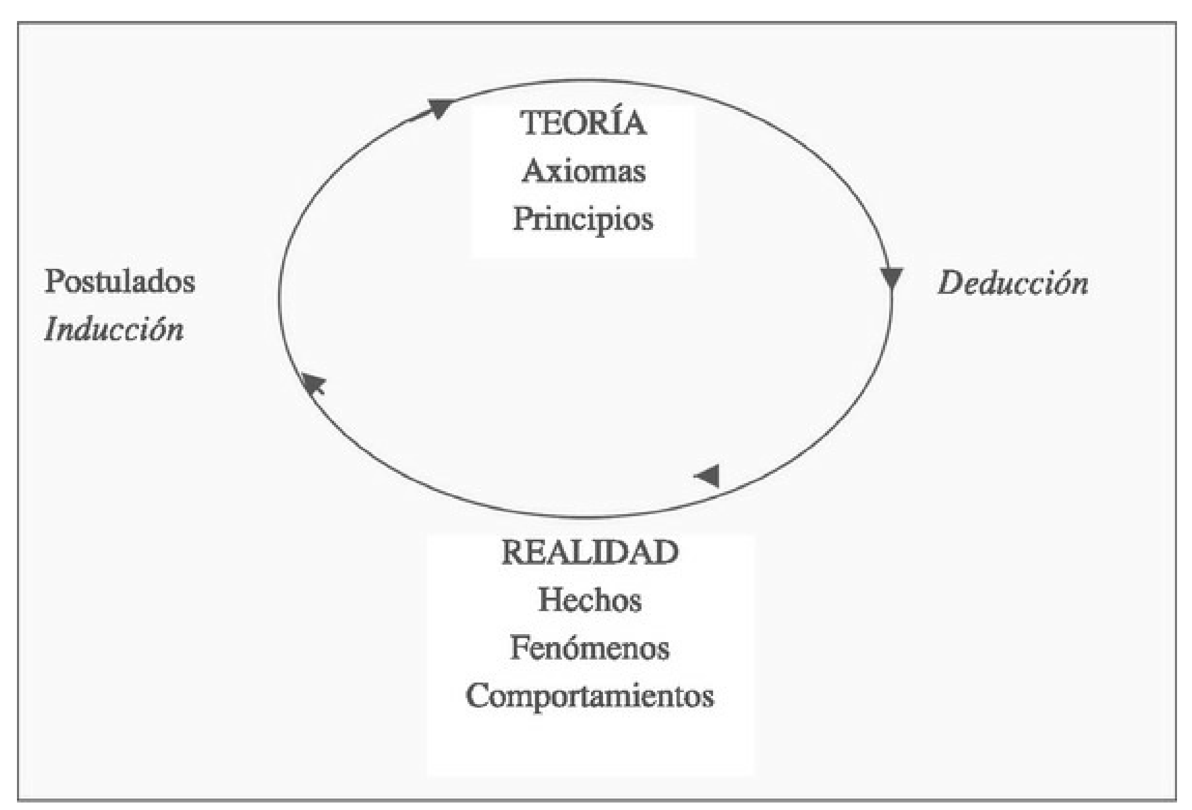
explicación, la comprensión o la simbología de la realidad, de los fenómenos, de los acontecimientos, de la formulación de ideas, en definitiva, del comportamiento humano y cuanto le rodea.

El problema radica en determinar el énfasis, la gradualidad o la priorización de uno sobre otro principio, como si el defender un planteamiento invalidara totalmente el oponente o la alternativa, y que este único modo sirviera para todas y cada de las pluralidades con las que el hombre ha de enfrentarse en esta tarea de conocer mejor cuanto le rodea y hace.

Así se habla de la que la intuición en Descartes está sobredimensionada si la comparamos con el papel que Hume le concede y no digamos si se coteja con el protagonismo que le concede Comte. Más modernamente, podríamos decir lo mismo sobre el principio de verificación o de comprobación empírica de los neopositivistas en relación con el principio de falsación de Popper o el relativismo de Feyerabend.

Estimamos que, como dice el aforismo clásico, *el todo es más que la suma de sus partes*, por importantes y significativas que sean algunas de ellas, que al conocimiento puede accederse por distintas vías dependiendo fundamentalmente del objeto de estudio y, puesto que objetos de estudio científico hay muchos, las vías, los métodos de acceso a ese conocimiento pueden ser distintos, si bien complementarios. "Se ha fortalecido la tendencia a considerar que los marcos de la investigación tienen una estructura reticular, donde interactúan teorías, objetivos y métodos, modificándose unos a otros a lo largo del proceso de desarrollo de una disciplina, frente a la idea de que los marcos tienen una estructura jerárquica, en que cierto núcleo de supuestos se mantiene sin cambios mientras el programa o tradición de investigación esté vigente" (Pérez Ransanz, 1999: 249).

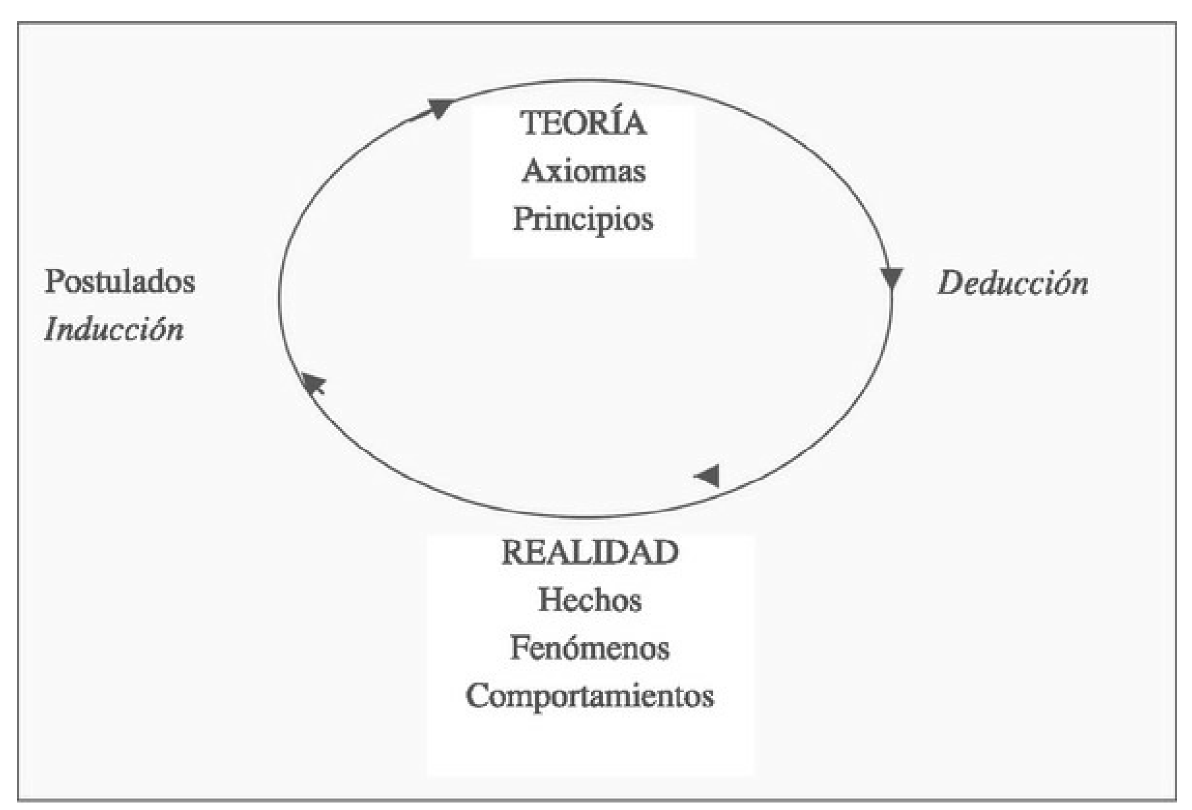
El objeto de investigación, por ejemplo, el bilingüismo, ¿quién niega que posee componentes, aristas, modos de ser percibido y estudiado desde la lingüística tradicional, desde la psicología, desde la sociología, la demografía, la pedagogía, etc.? ¿Quién niega que cada una de estas ciencias permite un acercamiento científico y paradigmático distinto? ¿Cada una diría su verdad? ¿Puede reducirse a una? ¿La necesidad de



Cuadro nº 4. La inducción y la deducción

Algunas de las particularidades de este desarrollo circular quedan reflejadas en el siguiente esquema conceptual, en el que intentamos sintetizar algunas ideas subyacentes e implícitas en ambos métodos:

Metodología deductiva		Metodología inductiva
Lógica deductiva	Intuición	Lógica inductiva
Descartes-Popper		**Hume-Carnap**
La razón. *La inferencia.* *La lógica.* *La matemática.*		*La experiencia/lo empírico.* *Los sentidos.* *La experimentación.*
• La suma de intuiciones sucesivas es una deducción (Descartes). • La deducción permite inferir principios generales. • La racionalidad funciona sobre principios apriorísticos (a priori). • La inferencia afirma que un enunciado es verdadero o falso por su relación y vinculación lógicas con otros tenidos, a su vez como verdaderos o falsos. • Los científicos experimetalistas afirman que la deducción permite verificar una hipótesis general a partir del mayor número de casos experimentales.		• La inducción es una variable de la generalización en su búsqueda de analogías entre diferentes cosas. • Es una forma adecuada de pensamiento para llegar a formular leyes o teorías a partir de casos o muestras. • Los sentidos son las puertas del conocimiento, son la base de las sensaciones, de las percepciones y, sobre todo observaciones contrastables. • La experiencia es el conocimiento sensible. • Desde S. Mill, los científicos experimentalistas sostienen que la inducción es la manera adecuada de



Cuadro nº 4. La inducción y la deducción

Algunas de las particularidades de este desarrollo circular quedan reflejadas en el siguiente esquema conceptual, en el que intentamos sintetizar algunas ideas subyacentes e implícitas en ambos métodos:

Metodología deductiva		Metodología inductiva
Lógica deductiva	Intuición	Lógica inductiva
Descartes-Popper		**Hume-Carnap**
La razón. *La inferencia.* *La lógica.* *La matemática.*		*La experiencia/lo empírico.* *Los sentidos.* *La experimentación.*
• La suma de intuiciones sucesivas es una deducción (Descartes). • La deducción permite inferir principios generales. • La racionalidad funciona sobre principios apriorísticos (a priori). • La inferencia afirma que un enunciado es verdadero o falso por su relación y vinculación lógicas con otros tenidos, a su vez como verdaderos o falsos. • Los científicos experimetalistas afirman que la deducción permite verificar una hipótesis general a partir del mayor número de casos experimentales.		• La inducción es una variable de la generalización en su búsqueda de analogías entre diferentes cosas. • Es una forma adecuada de pensamiento para llegar a formular leyes o teorías a partir de casos o muestras. • Los sentidos son las puertas del conocimiento, son la base de las sensaciones, de las percepciones y, sobre todo observaciones contrastables. • La experiencia es el conocimiento sensible. • Desde S. Mill, los científicos experimentalistas sostienen que la inducción es la manera adecuada de

de adopción de nuevas teorías por parte de los científicos, ya que el "antiguo", aun sin haber sido definitivamente refutado, cada vez más frecuentemente se enfrenta a anomalías que ponen en duda su legitimidad. Insisten en que la nueva epistemología debe basarse en la neurociencia, en la informática, la inteligencia artificial, en la Psicología...

3.3. *Las creencias, las evidencias y la certeza*

Ya comentamos que Kant entendía la creencia como la no-ciencia, sin embargo, tanto antes como después de él, éste ha sido un tema controvertido. Si no desprendemos del término sus vinculaciones religiosas, podría decirse que las creencias religiosas, en tanto que trascendentales tendrían, incluso, rango superior al del conocimiento científico; ahora bien, si se separa ese componente semántico, entenderíamos que las creencias son unos sentimientos vinculados con el recuerdo, la experiencia y la percepción como determinantes de probabilidad; cuanto más asentado se esté en una creencia querrá decir que teniendo en cuenta sus percepciones y su experiencia acumulada con respecto a un determinado hecho se considera que lo más probable sea esto, se explique de esta manera, que lo que signifique sea eso o que lo más conveniente será actuar de este modo.

En este panorama de renovación, Haack, (1997: 13) considera, desde una perspectiva empírica, que "lo que necesita la epistemología no es un *derribo*, sino una reconstrucción" [(4)] .

Esta autora, partiendo de dos corrientes fuertemente asentadas en la epistemología: el fundacionalismo y su opuesto el cohenterismo, propone una tercera vía de trabajo, el fundherentismo. El fundherentismo ofrece una nueva explicación epistemológica que permita "tanto el apoyo mutuo omnipresente entre creencias como la contribución de la experiencia a la justificación empírica; ni puramente causal, ni puramente lógica en su contenido, sino una teoría de doble aspecto, parcialmente causal y parcialmente evaluativo... no tendrá un carácter ni puramente a priori ni puramente empírico, sino muy modestamente naturalista, permitiendo la relevancia de la contribución tanto de las consideraciones empíricas sobre las capacidades y limitaciones cognitivas de los seres humanos, como de

de adopción de nuevas teorías por parte de los científicos, ya que el "antiguo", aun sin haber sido definitivamente refutado, cada vez más frecuentemente se enfrenta a anomalías que ponen en duda su legitimidad. Insisten en que la nueva epistemología debe basarse en la neurociencia, en la informática, la inteligencia artificial, en la Psicología...

3.3. *Las creencias, las evidencias y la certeza*

Ya comentamos que Kant entendía la creencia como la no-ciencia, sin embargo, tanto antes como después de él, éste ha sido un tema controvertido. Si no desprendemos del término sus vinculaciones religiosas, podría decirse que las creencias religiosas, en tanto que trascendentales tendrían, incluso, rango superior al del conocimiento científico; ahora bien, si se separa ese componente semántico, entenderíamos que las creencias son unos sentimientos vinculados con el recuerdo, la experiencia y la percepción como determinantes de probabilidad; cuanto más asentado se esté en una creencia querrá decir que teniendo en cuenta sus percepciones y su experiencia acumulada con respecto a un determinado hecho se considera que lo más probable sea esto, se explique de esta manera, que lo que signifique sea eso o que lo más conveniente será actuar de este modo.

En este panorama de renovación, Haack, (1997: 13) considera, desde una perspectiva empírica, que "lo que necesita la epistemología no es un *derribo*, sino una reconstrucción" (4) .

Esta autora, partiendo de dos corrientes fuertemente asentadas en la epistemología: el fundacionalismo y su opuesto el cohenterismo, propone una tercera vía de trabajo, el fundherentismo. El fundherentismo ofrece una nueva explicación epistemológica que permita "tanto el apoyo mutuo omnipresente entre creencias como la contribución de la experiencia a la justificación empírica; ni puramente causal, ni puramente lógica en su contenido, sino una teoría de doble aspecto, parcialmente causal y parcialmente evaluativo... no tendrá un carácter ni puramente a priori ni puramente empírico, sino muy modestamente naturalista, permitiendo la relevancia de la contribución tanto de las consideraciones empíricas sobre las capacidades y limitaciones cognitivas de los seres humanos, como de

independientemente del apoyo de cualquier otra creencia; las creencias básicas tienen un carácter no empírico" (p. 31) en referencia a la lógica. FD1E. "Algunas creencias son básicas; una creencia básica está justificada independientemente del apoyo de cualquier otra creencia; las creencias básicas tienen un carácter 'empírico'" (p. 31).	status inicial distinguido, de modo que la justificación dependa de un apoyo mutuo valorado" (p. 35). CHMG. "Una creencia está justificada si pertenece a un conjunto coherente de creencias, algunas de las cuales se distinguen por estar más firmemente afianzadas en un conjunto coherente que otras" (p. 35).
Fundherentismo (FH)	
"Una teoría como la que yo defiendo, que admite la importancia de la experiencia para la justificación pero no requiere ningún tipo de creencia privilegiada exclusivamente por la experiencia sin apoyo de otras creencias, no es ni fundacionalista ni cohenterista, si no algo intermedio entre estos rivales tradicionales" (p. 37) Se caracteriza, en una primera aproximación por: FH1. "La experiencia del sujeto es importante para la justificación de sus creencias empíricas, pero no es necesario que exista una clase privilegiada de creencias empíricas justificadas exclusivamente por el apoyo de la experiencia, independientemente de otras creencias. FH2. La justificación no es exclusivamente unidireccional, sino que incluye relaciones omnipresentes de mutuo apoyo" (p. 37). En definitiva, o como resumen, el planteamiento sería: "Está más o menos justificado que A crea p dependiendo de..." (p. 37).	
Fundacionalistas: C. Y. Lewis (1946) y A. H. Goldman (1986). *Coherenteristas:* D. Davison (1983) y L. BonJour (1985).	

Tabla nº 35.*El Fundacionalismo, el Coherenterismo y el Fundherentismo*

El fundherentismo considera que la investigación debe perseguir la verdad y para ello se necesita unos criterios que sean indicativos de ella. A la pregunta: ¿los criterios fundherentistas son indicativos de la verdad? Se podría responder del siguiente modo:

a) Respecto a la justificación. Hay que clarificar el concepto de evidencia para que ésta sea relevante, si hay diferencias en considerar qué es evidencia, es que existen diferencias en las creencias de cada uno de quienes deben interpretarlas.

b) Respecto a la ratificación o la fiabilidad, la probabilidad o la credibilidad. Tanto puede ser a priori como a posteriori, es decir, tanto se puede partir de una creencia verdadera que no necesita de la experiencia absoluta infalible, como arrancando de una experiencia empírica no falsada y sí contrastada. En ciencia, tan válido es el análisis como la síntesis.

c) Respecto al avance o progreso de la ciencia. La analogía del

independientemente del apoyo de cualquier otra creencia; las creencias básicas tienen un carácter no empírico" (p. 31) en referencia a la lógica. FD1E. "Algunas creencias son básicas; una creencia básica está justificada independientemente del apoyo de cualquier otra creencia; las creencias básicas tienen un carácter 'empírico'" (p. 31).	status inicial distinguido, de modo que la justificación dependa de un apoyo mutuo valorado" (p. 35). CHMG. "Una creencia está justificada si pertenece a un conjunto coherente de creencias, algunas de las cuales se distinguen por estar más firmemente afianzadas en un conjunto coherente que otras" (p. 35).
Fundherentismo (FH)	
"Una teoría como la que yo defiendo, que admite la importancia de la experiencia para la justificación pero no requiere ningún tipo de creencia privilegiada exclusivamente por la experiencia sin apoyo de otras creencias, no es ni fundacionalista ni cohenterista, si no algo intermedio entre estos rivales tradicionales" (p. 37) Se caracteriza, en una primera aproximación por: FH1. "La experiencia del sujeto es importante para la justificación de sus creencias empíricas, pero no es necesario que exista una clase privilegiada de creencias empíricas justificadas exclusivamente por el apoyo de la experiencia, independientemente de otras creencias. FH2. La justificación no es exclusivamente unidireccional, sino que incluye relaciones omnipresentes de mutuo apoyo" (p. 37). En definitiva, o como resumen, el planteamiento sería: "Está más o menos justificado que A crea p dependiendo de..." (p. 37).	
Fundacionalistas: C. Y. Lewis (1946) y A. H. Goldman (1986). *Coherenteristas:* D. Davison (1983) y L. BonJour (1985).	

Tabla nº 35.*El Fundacionalismo, el Coherenterismo y el Fundherentismo*

El fundherentismo considera que la investigación debe perseguir la verdad y para ello se necesita unos criterios que sean indicativos de ella. A la pregunta: ¿los criterios fundherentistas son indicativos de la verdad? Se podría responder del siguiente modo:

a) Respecto a la justificación. Hay que clarificar el concepto de evidencia para que ésta sea relevante, si hay diferencias en considerar qué es evidencia, es que existen diferencias en las creencias de cada uno de quienes deben interpretarlas.

b) Respecto a la ratificación o la fiabilidad, la probabilidad o la credibilidad. Tanto puede ser a priori como a posteriori, es decir, tanto se puede partir de una creencia verdadera que no necesita de la experiencia absoluta infalible, como arrancando de una experiencia empírica no falsada y sí contrastada. En ciencia, tan válido es el análisis como la síntesis.

c) Respecto al avance o progreso de la ciencia. La analogía del

epistemología no pueden ser nunca objetivas sino convencionales (Stich, 1983, 1990).

Esta posible multiplicidad de enfoques, que pueden surgir del contextualismo y del convencionalismo, por la falta de rigor, ratificación y justificación objetiva es por lo que, en determinados ámbitos, a esta corriente no se la tenga en cuenta y se hable de grupúsculos, de tribalismo, precientifistas o pragmáticos vulgares.

La superación o la complicidad de este planteamiento epistemológico en aras de una mayor comprensión del tema sería "creer" que el encuentro debe producirse mediante el acuerdo entre diferentes pautas epistemológicas correspondientes a distintas comunidades.

3.5. *Entre el ideal y la realidad*

Si bien hasta aquí hemos realizado un recorrido socio-histórico sobre la evolución de la ciencia y los modos de acceder al conocimiento, así como el de establecer un conjunto de exigencias, según la corriente y el modelo propios de un determinado espacio, tiempo y enfoque científico, es cierto que para hilvanar el discurso, el eje vertebrador se ha ido construyendo a partir de los fundamentos culturales de nuestra cultura. No hemos de olvidar que los últimos cincuenta años del siglo XX fueron espectaculares en cuanto al avance del conocimiento y que a principios del siglo XXI nos encontramos un tanto desbordados por dichos acontecimientos, de forma y manera que se generan crisis de crecimiento y una cierta desorientación motivada fundamentalmente por cuestiones derivadas de la propia tradición epistemológica, que en estos momentos, incluso desde el relativismo, es puesta en duda: ¿se ha de discurrir por los cauces tradicionales derivados del neopositivismo lógico, el gran impulsor de la epistemología? A pesar de esa crítica, la epistemología dispone de una gran potencialidad. Sánchez Meca (1996: 164-65) nos aporta un análisis crítico y potencial de la cuestión, que sintetizamos, en los siguientes términos:

- Determinar el objetivo propio de la epistemología o teoría de la ciencia.
- Sistematización de los problemas referentes a las definiciones de las nociones estructurales del lenguaje científico,

epistemología no pueden ser nunca objetivas sino convencionales (Stich, 1983, 1990).

Esta posible multiplicidad de enfoques, que pueden surgir del contextualismo y del convencionalismo, por la falta de rigor, ratificación y justificación objetiva es por lo que, en determinados ámbitos, a esta corriente no se la tenga en cuenta y se hable de grupúsculos, de tribalismo, precientifistas o pragmáticos vulgares.

La superación o la complicidad de este planteamiento epistemológico en aras de una mayor comprensión del tema sería "creer" que el encuentro debe producirse mediante el acuerdo entre diferentes pautas epistemológicas correspondientes a distintas comunidades.

3.5. *Entre el ideal y la realidad*

Si bien hasta aquí hemos realizado un recorrido socio-histórico sobre la evolución de la ciencia y los modos de acceder al conocimiento, así como el de establecer un conjunto de exigencias, según la corriente y el modelo propios de un determinado espacio, tiempo y enfoque científico, es cierto que para hilvanar el discurso, el eje vertebrador se ha ido construyendo a partir de los fundamentos culturales de nuestra cultura. No hemos de olvidar que los últimos cincuenta años del siglo XX fueron espectaculares en cuanto al avance del conocimiento y que a principios del siglo XXI nos encontramos un tanto desbordados por dichos acontecimientos, de forma y manera que se generan crisis de crecimiento y una cierta desorientación motivada fundamentalmente por cuestiones derivadas de la propia tradición epistemológica, que en estos momentos, incluso desde el relativismo, es puesta en duda: ¿se ha de discurrir por los cauces tradicionales derivados del neopositivismo lógico, el gran impulsor de la epistemología? A pesar de esa crítica, la epistemología dispone de una gran potencialidad. Sánchez Meca (1996: 164-65) nos aporta un análisis crítico y potencial de la cuestión, que sintetizamos, en los siguientes términos:

- Determinar el objetivo propio de la epistemología o teoría de la ciencia.
- Sistematización de los problemas referentes a las definiciones de las nociones estructurales del lenguaje científico,

(metodológicamente considerado) cada vez más exigente.

(1) De todas formas, como dice el refrán popular -como sedimento del conocimiento ordinario que puede tener cabida incluso en el conocimiento científico porque las líneas definitorias no están marcadas categóricamente y porque la lógica informal como manifestación de aportaciones epistemológicas actuales puede llegar a incluirlo-, no hay dos sin tres, otro tema recurrente en epistemología y filosofía: las tríadas, que además no son siempre las mismas: tesis-antítesis-síntesis; Dios-hombre-mundo; positivo-cero-negativo.

Ver Texto

(2) Uno de los primeros textos donde se emplea el término aparece en la *Antología de la Poesía Española e Hispanoamericana* escrita por Federico de Onís, publicada en Madrid en 1934.

Ver Texto

(3) La negrita es nuestra por considerar que este es uno de los puntos en los que interesa profundizar a la hora de plantear nuestras investigaciones, procesos de investigación evaluativa o simplemente derivadas de procesos evaluativos. ¿Qué tipos de cambios se advierten en educación? ¿Cuáles son los orígenes de dichos cambios? ¿De qué forma surgen o se implementan? ¿Cómo son recibidos por los colectivos afectados? ¿Qué repercusiones inmediatas tienen? ¿En qué forma repercuten en las instituciones, su funcionamiento y su organización? ¿Qué repercusiones tienen sobre la práctica, tanto en el fondo como en la forma? ¿Cuáles, cómo y cuándo se producen las identificaciones con el cambio? ¿Cuáles son sus manifestaciones superficiales y profundas? ¿Qué permanece tras la "moda" que supone un cambio? ¿Qué dificultades o satisfacciones provoca?, etc.

Ver Texto

(4) El tipo de letra reproduce el original.

Ver Texto

(5) Las frases entrecomilladas proceden de Haack (1997).

Ver Texto

(6) "Las creencias básicas son privilegiadas en otros aspectos: en que son ciertas, incorregibles, infalibles, etc., es decir, que es imposible que sean defendidas falsamente" (Haack, 1998: 30).

Ver Texto

La sociedad, la política, la ideología y la ética

"La ética es la agricultura de la mente"

Helvetius

Decíamos en el capítulo anterior que la cultura era el resultado y reflejo de una forma de hacer de una determinada sociedad, ya que la primera podía considerarse como un conjunto de saberes, técnicas y valores, en definitiva una forma determinada de encarar, enfrentarse y dar soluciones a los problemas cotidianos y de abordar el futuro de sus componentes. Entre las aportaciones de una cultura está su saber científico, que a su vez es reutilizado por esa misma sociedad que lo hace suyo permitiendo su desarrollo, su crítica, su aplicación. Ciencia, sociedad y política en un orden no priorizado conforman un terceto con amplias relaciones.

1. *EL SUSTRATO CLÁSICO*

Ya desde las raíces más profundos de nuestra sociedad se define al hombre, en palabras aristotélicas como *zoon politikón* siguiendo la idea de Platón (1993: II, 79- 92), según la cual ningún hombre es individualmente suficiente. Para superar esta deficiencia, el hombre debe vivir en sociedad, en grupo, en una ciudad y debe comunicarse entre ellos, es por esta razón que el hombre es también el único animal que tiene *lógos* además de voz (*phoné*).

La palabra (*lógos*) le permite expresar sensaciones, pero también los deseos, sus apetencias, lo conveniente y lo inconveniente, lo justo y lo injusto. "Es característico del pensamiento de Aristóteles este énfasis en la sociabilidad humana, realizada de modo más completo en la colaboración política, en la que se despliegan las virtudes capitales: la justicia, la prudencia intelectual (*phrónesis*) y la amistad (*philia*) que es lo que garantiza la cohesión de la vida comunitaria y conduce a la felicidad (*eudaimonia*)" (García Gual, 1983: 24). Este pensamiento ha estado vigente -si bien con largos períodos de aletargamiento- en toda la historia dando idea de prosperidad y virtuosidad a las que aluden Montesquieu, Rousseau, y otros pensadores del siglo XVIII y que tiene su expresión más moderna en palabras de Lledó (1975: 31) cuando

afirma que "sólo el hombre en sociedad puede habitar el universo simbólico que es su mundo particular".

Sentado el principio de la vida en sociedad ésta ha de organizarse; compete a la sociedad el encontrar la forma de gobernarse y establecer un sistema que elabore una legislación que facilite y desarrolle la finalidad de esa *"polis"(...)* "se organizará en función del mejor fin tanto del individuo en particular como el estado en general" (Aristóteles, 1983: 250) (...) contando con que sea posible que en algún lugar una ciudad se administre por sí misma con buenas leyes" (p. 251).

La *Política* de Aristóteles es un tratado de consejos y buenas intenciones, en la que salvando ciertos anacronismos históricos respecto a las mujeres y a los esclavos, más las tareas propias de los ciudadanos que ha ido cambiando con los siglos, sus planteamientos son un buen esqueleto de posiciones asumibles. Vamos a detenernos en algunos de ellos, por su carácter modélico y ejemplar.

"(...) Ser buena la ciudad ya no es cuestión de suerte, sino de ciencia y de resolución; y por cierto, buena es una ciudad en cuanto que sus ciudadanos que intervienen en su gobierno son buenos, y para nosotros todos los ciudadanos intervienen en el gobierno. Por consiguiente, esto habrá que estudiarse, cómo un hombre se hace bueno... ya que de serlo individualmente se sigue el serlo todos" (p. 272-73).

Para conseguir ese ideal de honradez, bondad y sabiduría es preciso analizar tres factores: La *naturaleza* determinada por la condición física y espiritual, aunque tampoco es determinante porque la naturaleza se puede cambiar, ya que los hombres por naturaleza operan en forma de *hábitos* que no son sino inclinaciones o propensiones a actuar en dos direcciones: hacia lo peor o hacia lo mejor. Lo determinante es la *razón* -que sólo está en el hombre- que hace que el hombre actúe en contra de la naturaleza y de sus hábitos si está convencido de que actuando con razón es mejor que de otra forma. Ese cambio es cuestión de **"educación; pues unas cosas se aprenden por hábito y otras por instrucción"** (p. 273).

Es la legislación quien se encarga de establecer los mecanismos para

determinar quién, cómo cuándo o de qué forma un hombre participa en la acción de gobierno, sea por méritos, por edad, por naturaleza, o por cualesquiera otras razones o mezcla de algunas. Esto dará origen al sistema de gobierno: monarquía, tiranía, imperio, democracia, república... En todos los casos a los ciudadanos hay que educarlos. Tanto Platón (1983: 92) quien se pregunta "¿Con qué método los criaremos y los educaremos? ¿Cuál va a ser nuestra educación?" -refiriéndose a los niños y jóvenes-, como Aristóteles (1983, Libro VII y VIII) quien dedica esos capítulos a orientarnos al respecto avanzan; veamos algunos apuntes:

a) Hasta los cinco años los niños deben estar en casa. "Los inspectores de niños vigilarán el tiempo en esta edad y en la otra (hasta los siete) para que estén lo menos posible con los esclavos" (Aristóteles, 1983: 284).

b) "El lenguaje obsceno, como cualquier otra cosa, debe el legislador desterrarlo de la ciudad" (ídem).

c) "Son cuatro las disciplinas que generalmente se suelen enseñar en la educación: la de leer, la de escribir, la gimnástica y, en cuarto lugar, algunas veces, el dibujo" (p. 288).

d) "Que se deben dar leyes sobre la educación y que hay que hacerlo oficialmente para la comunidad está, pues, claro" (p. 287).

Sin embargo, ya hace más de dos mil años el tema no debía estar muy claro, como tampoco lo está en nuestros días; me refiero al fondo curricular. No me resisto a reproducir esta larga cita de Aristóteles (p. 287): "No hay que dejar de lado cómo ha de ser la educación y de qué modo se ha de educar. En la actualidad desde luego, se discute sobre los efectos. Ya que no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes ni en cuanto a la virtud ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro sí conviene atender más a la inteligencia o sí al carácter del alma. Desde el punto de vista del sistema educativo actual, el examen es confuso, y no resulta nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las muy teóricas, ya que todas ellas tienen sus partidarios. Acerca de los medios que

conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno, porque tampoco valoran todos, por lo pronto la misma virtud, de modo que hay buenas razones para que difieran acerca de su ejercicio. No es dudoso que se deban aprender los conocimientos indispensables de entre los útiles, pero que no todos".

Este texto podría estar firmado por muchos de nosotros en este inicio del siglo XXI.

2. *LA POLÍTICA EDUCATIVA*

Dando ese salto en el tiempo, nos situamos en la actualidad, nadie dudaría, en este momento, en decir que la educación está muy mediatizada por la acción de gobierno, es decir por la política. Es la política quien determina, mediante leyes y regulaciones de muy distinto tipo, la educación de un país, de una sociedad. Las leyes educativas son aprobadas democráticamente -o por el sistema que sea- por quienes tienen la responsabilidad de gobernar, con mejor o peor tino, pero mediante ellas se perfila el tipo de educación, sus niveles, el sistema educativo, sus acreditaciones, certificaciones o titulaciones, el tiempo a ella dedicado, los profesionales que la ejercen, los tipos de centros o instituciones que a ella se dedican, los objetivos previsibles, los contenidos temáticos a impartir, métodos considerados más pertinentes, las forman de evaluar, recursos puestos a disposición, etc.

El párrafo anterior, sin ser exhaustivo nos presenta un variopinto núcleo de intereses tanto para la reflexión como para la investigación y la evaluación, pueden servir de **referentes para elaborar criterios evaluativos**. La perspectiva indagadora es aquella que debe estar presente en el transcurso del discurso, ya que en esos y otros temas, así como en sus desgloses analíticos, fundamentalmente, es donde radica el objeto de nuestro proyecto.

Si este fuera el momento, que no lo es, podríamos plantearnos infinidad de preguntas, cantidad de posibles hipótesis, muy diversos marcos naturales de investigación, técnicas e instrumentos de investigación y de evaluación, criterios de exigencias metodológicas explícitos, etc., en relación con los temas arriba planteados. Por el momento nos limitaremos a ir señalando algunos aspectos que guían

nuestro interés en relación con la política educativa.
La política educativa debe legislar, normativizar, operativizar las funciones y las acciones extraídas del conocimiento científico relacionado con las Ciencias de la Educación para que la práctica sea encaminada en aras del bien común, de la solidaridad, potenciando desarrollos individuales y sociales.

2.1. *Elementos legislativos*

La Constitución española del 27 de diciembre de 1978, y más concretamente en su art. 27, garantiza el derecho de todos a la educación, reconoce la libertad de enseñanza, promueve la participación de los sectores afectados, reconoce la capacidad de creación de centros educativos, establece la obligatoriedad y gratuidad para los correspondientes niveles, garantiza la homologación e inspección de los centros para garantizar el cumplimiento de las leyes, se reconoce la autonomía universitaria, en términos de ley, se garantiza la ayuda del Estado para alcanzar los requisitos de exigencia por ley; también se establece que el profesorado, los padres y, en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, se garantiza el derecho de los padres y madres para que sus hijos reciban la formación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones y, por último, se proclama que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
Estos principios educativos y derechos son igualmente recogidos en los correspondientes Estatutos de Autonomía de las diferentes comunidades autónomas que tienen ya transferidas las competencias plenas en educación.
Como advertíamos anteriormente, cada uno de los niveles educativos, (Educación: Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria) y toda la actividad educativa integrada o no en el sistema formal perteneciente al sistema no formal, están o han estado igualmente reguladas por las correspondientes leyes, que no vamos a relacionar aquí.
Cada una de estas leyes y los decretos y normativas de ellas emanadas constituyen un inagotable fondo de temas de investigación

y de evaluación y más si lo vinculamos con las cuestiones relacionadas con su desarrollo y aplicación como comentaré al hablar de las instituciones y la organización de las mismas: ¿Se ajustan los centros, desde el punto de vista descriptivo, al recogido por la legislación? ¿Cumplen las condiciones exigidas? ¿Cuál es el nivel y la calidad de la participación de los padres o de los alumnos en el gobierno y gestión de los centros? ¿Se respetan los horarios, calendarios establecidos? ¿Son los profesores que ejercen la docencia acordes con las titulaciones exigidas? ¿Se cumplen las normativas de promoción de los alumnos? ¿Cuál es la política de distribución de becas? ¿Los empleos de los egresados universitarios coinciden con sus titulaciones?

2.2. *Su proyección hacia la investigación y la evaluación*

Varios son los aspectos que las leyes educativas de final de siglo han querido afrontar, otra cosa es que se haya conseguido o en qué grado esto ha sido alcanzado.

Uno de los aspectos fundamentales en los que quiere avanzar tanto la sociedad, en general, como la familia en particular, y eso queda reflejado en la intencionalidad de la ley, es el de los valores. Parece ser que el gran desarrollo tecnológico no ha ido acompañado en el mismo grado en este campo y no es difícil encontrar voces que así lo atestiguan diciendo que la sociedad está deshumanizada, que lo que importa es el dinero y que la solidaridad o el respeto por las opiniones ajenas son valores totalmente desprestigiados.

Tres pensamientos, como exponentes de esta situación actual más o menos vigentes, según en qué ámbitos y situaciones nos coloquemos, nos pueden aportar elementos de reflexión y confirmación sobre lo que estamos comentando, poniendo en relación el fondo de la cuestión, es decir, las relaciones entre la ciencia o conocimiento científico, la política, como expresión de la ordenación de la vida social y la investigación.

El primero lo tomamos de Finkielkraut (1987: 10-11), quien retomando el pensamiento herderiano según el cual, sólo existen saberes regionales y relativos, afirma que: "No existe absoluto alguno, sólo valores regionales y principios adquiridos. El hombre, lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período

histórico y a cada nación de la tierra, corresponde a un tipo específico de humanidad. Sócrates era un ateniense del siglo V a. C. La Biblia es una expresión poética original y coyuntural del alma hebraica. Todo lo divino es humano y todo lo humano, incluido el *lógos*, pertenece a la historia". En el mismo sentido se expresa Vattimo (1990: 120) cuando sentencia que "la seguridad de la ciencia, el poder de la razón, la certeza del pensamiento del individuo... no son más que falsos ídolos que ahora la postmodernidad se ha encargado de desenmascarar".

El segundo lo tomamos de Lyotard (1987: 23-24), quien afirma que la ciencia no es más que otra clase de narrativa aceptada: "Desde Platón la cuestión de la legitimación de la ciencia se encuentra relacionada con la legitimación del legislador... hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro proceden de una misma perspectiva o si se prefiere de una misma 'elección' y esta se llama Occidente... ¿Quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión de saber en la edad de la informática es más que nunca una cuestión de gobierno".

El tercero tiene una procedencia más crítica y social que refleja con transparencia esta situación que nos toca vivir. Hargreaves (1996: 73) nos plantea que "con independencia de las transiciones que estamos viviendo se describan en términos de postliberalismo, postindustrialismo o postmodernidad, la mayor parte de los autores está de acuerdo en que en el centro de la transición está la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología".

Desde el punto de vista investigador habría que decir:

1. ¿Esto es realmente así o son opiniones, imaginaciones, opciones interesadas, creencias...?

2. En el supuesto de que realmente así fuera, los responsables educativos han establecido un plan de acción coherente en relación con las temáticas, sus responsables, una graduación, una secuenciación..., es decir, ¿se ha elaborado un currículum convenientemente experimentado, por ejemplo?

3. ¿Se ha formado al profesorado en este nuevo enfoque, requerimiento, metodología?

4. ¿Se dispone de material, infraestructura, condiciones de aplicabilidad en los centros?

5. ¿Se han tomado las decisiones convenientemente fundamentadas y, por tanto, se han puesto en marcha aquellas acciones que encierran mayores garantías de éxito? Dicho de otro modo: ¿hasta dónde llega la improvisación o la rutina?

6. ¿Están claros los fines, los valores que se quieren transmitir, por no insistir en los conocimientos instrumentales y básicos del conocimiento de las distintas ciencias o disciplinas?

7. ¿Se han establecido mecanismos de seguimiento y control de desarrollo de programas?

8. ¿Cómo y bajo qué criterios o perspectivas se analizan, se evalúan los resultados de aprendizaje en un determinado campo?

9. ¿Los cambios apreciados, tras unos años de aplicación de la Reforma, se atisban como cambios positivos?

Estas preguntas un tanto secuenciadas y referidas a una parcela de lo posible, podrían multiplicarse considerando zonas: urbanas, suburbanas, rurales, clases sociales, niveles educativos, edades de los destinatarios, etc.; sin embargo, no es esta nuestra opción; lo que se pretende, antes de entrar en algún comentario o pormenorización, es que lo que debe preocupar al investigador, o al evaluador, no son tanto los objetos de análisis, sino las circunstancias en las que estos operan, las condiciones en las que se desarrollan o los efectos que producen.

Podríamos decir que la política educativa se encarga de definir y de priorizar un conjunto de actuaciones por parte del gobierno del Estado, (y, en nuestro caso, de las comunidades autónomas) que se concretan mediante procedimientos gubernativos (leyes, decretos, resoluciones, normativas...) las cuales regulan el sistema educativo, con la pretensión de alcanzar unos determinados fines. Fines de orden educativo que afectan a todos los ciudadanos de un país y que, en los primeros años, tienen dos componentes añadidos: la obligatoriedad y

la gratuidad.
De todo ello resulta que el tema educativo sea uno de los más amplios y complejos ya que afecta a una parte muy numerosa de sus ciudadanos de forma directa y a más de la mitad de la totalidad de forma indirecta y durante muchos años de su vida. Esto hace que el sistema sea complejo y permite distintos niveles de análisis. Tanto es así que se dice que la educación tiene un papel de transformación social ya que permite tanto al individuo, como a determinados grupos formalizar cambios en la estructura social. También es cierto y se han aportado pruebas de que "la escuela se limita a reproducir la estructura social en vez de cambiarla" (Carr y Kemmis, 1988: 39).
Para enfocar este problema se podría partir de distintos posicionamientos y formas de acceder al complejo entramado de relaciones que se establecen entre los distintos elementos, niveles y agentes del sistema.
Tal vez uno de los elementos clave de carácter estructural sea el currículum, entendido de forma amplia, ya que todo ese entramado de relaciones, instituciones, organizaciones, organismos y personas vinculadas a la educación lo están por y para que el currículum pueda desarrollarse, es decir, sea ideado, pensado, definido, diseñado, planificado, mostrado, enseñado, descubierto, aprendido, evaluado, acreditado, revisado... y vuelta a empezar.
En los diferentes niveles del sistema educativo y desde el punto de vista de la de la investigación cabe distinguir distintos tipos de acercamiento, en función de las finalidades: macro, meso y microperspectivas.

Perspectivas	**Metas/ Fines /Objetivos**	**Elementos implicados**	**Focos de atención**	**Paradigma priorizado**
Macro	• Determinar el nivel educativo de los ciudadanos en el plano: - Cultural. - Académico. - Social. • Conocer el funcionamiento del sistema.	• Política Estatal y Autonómica. • Leyes educativas y decretos. • Alta administración. • Inspección. • Planes de estudio. • Diseños curriculares.	• Rendimiento de los alumnos. • Políticas de inversión. • Movilidad social. • Política de becas y ayudas. • Servicios técnicos y de	1.º Positivista 2.º Hermenéutico 3.º Sociocrítico

			apoyo. • Etc.	
Meso	• Conocer el funcionamiento de los centros educativos. • Conocer el funcionamiento de otros organismos vinculados. • Determinar el nivel de aplicación de los planes y diseños curriculares. • Detectar las relaciones educación-medio. • Etc.	• Responsables de las instituciones. • Responsables de la organización, gestión y administración de los centros. • El PEC. • El PCC. • Etc.	• El clima de trabajo. • Infraestructura y equipamiento. • Relaciones con la comunidad. • Satisfacción social. • Etc.	1.º Sociocrítico 2.º Hermenéutico 3.º Positivista
Micro	• Conocer las estrategias y metodologías didácticas empleadas. • Conocer el uso que se hace de los medios y recursos disponibles. • Conocer y comprender las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno. • Determinar el apoyo de los servicios complementarios. • Etc.	• Coordinadores de grupos, materias. • Equipos interdisciplinares. • Grupos de profesores. • Grupos de alumnos. • Programaciones y actividades de aula. • Etc.	• Diversidad metodológica. • Tratamiento equitativo. • Estrategias didácticas. • Interacciones personales. • Satisfacción personal docente y discente. • Etc.	1.º Hermenéutico 2.º Positivista 3.º Socio-crítico

Tabla nº 36.*Perspectivas en política educativa y paradigmas de Investigación*

Esta declaración pretende ser posibilista, es decir, los estudios sobre el sistema educativo requieren en mayor medida estudios con alta capacidad de generalización y conocimiento holístico y con efectos comparativos y de planificación, lo cual no quiere decir que no sean útiles otro tipo de enfoques. Del mismo modo, entendemos, que planteamientos sociocríticos ligados a la colaboración pueden ser muy aplicables en las instituciones en tanto que propicien cambios enfocados como planteamientos de objetivos comunes y con espíritu

enfocados como planteamientos de objetivos comunes y con espíritu de mejora; en el aula priorizamos estudios hermenéuticos o interpretativos en tanto que la comprensión de las acciones y el significado de las mismas para profesores y alumnos representan el fondo de sus comportamientos, intereses, interiorización de imágenes y procesamiento de información. Interpretar correctamente esas interacciones tan próximas, intensas y duraderas entre los implicados en las acciones formativas pueden aportar muchas ideas para conocer mejor procesos *oscuros*: empatía, preocupación, metacognición, fobias, intereses, estructuras de grupo y otras cuestiones que, en muchos casos, son tan importantes como las preocupaciones por aspectos técnicos: programaciones, cantidad e recursos, tipo de actividades, etc.

3. *DE LA SOCIEDAD A LA POLÍTICA Y DE ÉSTA A LA ACCIÓN*

El hilo discursivo nos obliga a aterrizar en la realidad. Hemos partido del mundo de las ideas porque creemos que para actuar es necesario partir de ellas. El hombre se mueve por impulsos conscientes o inconscientes. Dejando de lado estos últimos, si deseamos actuar con algún criterio aceptable por todos (en sentido ético evitando males de forma consciente) hemos de guiarnos partiendo de ideas de acción. El decidir no hacer nada también es una forma de actuar.

Hemos visto que es realmente complejo poseer ideas totalmente verdaderas, sin embargo, sí que hemos desbrozado itinerarios, formas, métodos para intentar alcanzarlas o acercarnos a ellas en un esfuerzo imparable, constante, acumulativo y, a veces, contradictorio en alguna de sus partes. Ese mismo esfuerzo nos hace avanzar y si no conseguimos el pleno, al menos descubrimos, y parece que con mayor acierto, el error o la falsedad. Ese es el conocimiento científico, o una de sus posibles acepciones.

En el conocimiento educativo o pedagógico ocurre lo mismo, muy pocas son las proposiciones científicas que todos los expertos estarían dispuestas a firmar sin ningún tipo de prevención, aunque haya un gran número de publicaciones.

Lo cierto es que la sociedad, independientemente de la cultura que

en el que la ubiquemos, es capaz de organizarse con el fin de alcanzar unas metas, fines u objetivos que respondan a unas necesidades, normalmente, expresadas en forma de valor. En sociedades primitivas o poco desarrolladas el mayor valor es la vida, es decir, la supervivencia del individuo, de la familia, del grupo, de la tribu, de la *polis*. Ese sentido de la vida (valor) potencia unas determinadas actividades y unas prácticas encaminadas a la ocupación del territorio, a su explotación, cultivo, defensa, a su mantenimiento y su custodia. Recordemos a Aristóteles y la función encomendada a los guardianes. Ese valor de supervivencia, aunque cueste reconocerlo, se mantiene en las sociedades actuales con muchísimo más desarrollo tecnológico y acumulación de conocimientos, tal vez con no tanta presión en lo meramente biológico, pero sí en sus connotaciones sociales y culturales manifestadas en formas de vida que se pretende perpetuar por encima de otras consideraciones o, tal vez, ¿valores? No creo que sea necesario traer a colación el tema del terrorismo en nuestros días y la amenaza que este representa para una sociedad democrática, o la globalización e interdependencias económicas.

En el fondo subyace también la concepción que sobre la vida se posee, sobre el concepto de evolución del hombre, de la civilización, de la humanidad. Es el concepto de desarrollo, de progreso. La Ilustración y el positivismo fueron fervientes defensores de movimientos de transformación por su concepción de mejora continua de la humanidad basada en el conocimiento, la inteligencia, la racionalidad que daría al ser humano un mayor bienestar personal, político, económico y social. Sin embargo esta visión no es compartida por todos. "En nuestros días, los filósofos actuales -en este aspecto son paradigmáticos los de la Escuela de Frankfurt- no comparten en su mayoría este optimismo histórico. Se acepta, desde luego, el progreso material como progreso de las ciencias y de la técnica, que ha tenido como consecuencia una profunda transformación del mundo. Sin embargo, no se cree que, en el plano humano, nuestra época pueda considerarse *mejor* que las épocas pasadas" (Sánchez Meca, 1996: 382).

En las ciencias sociales está calando con fuerza las ideas del pragmatismo y las ideas de la postmodernidad. Entre las primeras la

concepción de Pierce según la cual una proposición o teoría es válida en función de su valor, entendiendo como tal la eficacia o el éxito que provoca. Estas ideas son seguidas y desarrolladas posteriormente por James, Dewey y, más recientemente, por Rorty quien intenta unir dicho pragmatismo con la hermenéutica de los textos y discursos y el análisis del lenguaje. Respecto a la postmodernidad, señalar que dicha postura, como forma de entender la vida y la sociedad, huye de las verdades absolutas y trascendentes para asentarse en el relativismo tratando de encontrar la legitimidad de las acciones y de los comportamientos sociales, grupales, individuales y políticos mediante procesos de diálogo, tratando de encontrar la libertad, la emancipación, el consenso...

La sociedad occidental actual se mueve en una circularidad de intereses escasamente integrados y en algunos casos opuestos: progreso vs. explotación; individualismo vs. solidaridad; información vs. comprensión; autonomía vs. normalización; libre mercado vs. oligopolios, etc.

Así vistas las cuestiones es muy difícil establecer unas pautas de gobierno desde la política, en general, y, si cabe todavía más, desde la política educativa, en particular, con el fin de dirigir, de gobernar legislando, posibilitando, permitiendo, determinadas acciones con claras repercusiones sobre los ciudadanos con criterios de equidad.

Hemos señalado en párrafos anteriores algunas de las finalidades de las leyes educativas que nos regulan el sistema educativo, lógicamente entroncado con el sistema político. Nuestro sistema político se caracteriza por términos tales como: democrático, participativo, defensor del estado de bienestar, garante de derechos y deberes, respetuoso con las minorías, laico, etc. Todos ellos recogidos en nuestra Constitución.

Bunge (1985) nos apunta una solución teórica, al menos digna de consideración y propiciatoria de reflexión, nos aporta multitud de ideas sobre las implicaciones entre sociedad, cultura, política, ideología y todas ellas en relación con la ciencia y lo educativo. Parte de la idea según la cual "la esencia de la ciencia es la investigación, el descubrimiento, la invención y el ensayo" -y un poco más adelante

descubrimiento, la invención y el ensayo" -y un poco más adelante añade- "la (esencia) de la ideología es la creencia. En efecto, una ideología puede definirse por un sistema de creencias, en particular juicios de valor y declaraciones de objetivos" (p. 125-126).
Una ideología (I) es analizada y contemplada por Bunge (1985: 126) del modo siguiente:

"I = <C, S, D, G, F, E, P, A, V, O, M>

C = La comunidad de creyentes (en particular militantes) en I.

S = La sociedad que tolera a C, y que los miembros de C se proponen modificar en algún aspecto.

D = El dominio de los objetos, reales o imaginarios, que estudian, veneran o manejan los miembros de C en tanto que creyentes en I.

G = Cosmovisión o filosofía adoptada por los miembros de C.

F = El fondo formal admitido por I.

E = El fondo de conocimientos fácticos o empíricos que los miembros de C dan por sabidos.

P = La problemática o colección de problemas, conceptuales o empíricos, que enfrentan a los miembros de C.

A = El fondo de conocimientos (genuinos o ilusorios) que comparten los miembros de C, p.e.: el sistema de creencias características de I.

V = El sistema de valores que comparten los miembros de C.

O = Los objetivos de los miembros de C, p.e.: la vida eterna o la reconstrucción de la sociedad.

M = Los métodos que adoptan los miembros de C para lograr sus objetivos, O."

Cuadro nº 5.*Ideología Bunge* (1985: 126)

Nos advierte que la mayoría de las ideologías son incompatibles con la ciencia, si bien hay algunas que promueven tanto el avance cultural como el político, y que también las hay mixtas en tanto en cuanto combinan dogmas anticuados con visiones progresistas.
Entre las primeras señala las ideologías de corte fundamentalista basadas en lo religioso, en lo social o en lo económico. "Un fundamentalista busca soluciones a todos los problemas, por nuevos que sean, en sus viejos textos" (p. 130). Algunas de sus

interpretaciones literales en la Biblia; el liberalismo económico que considera a A. Smith un profeta; el marxismo dogmático; prácticamente desaparecido"; añadiríamos el movimiento talibán de tan funestas consecuencias.

Dicho autor realiza un profundo estudio y análisis de los conceptos: ciencia, seudociencia, tecnología, ideología, epistemología y de seudoepistemología, explicando distintos parámetros que después comenta y justifica. Así, a modo de ejemplo interesante y sugerente reproducimos su visión de que denomina "ideología socio-política científica" (ISC) considerada como compatible con la ciencia e impulsora de ella (Bunge, 1985: 132):

"ISC = <C, S, D, G, F, E, P, A, V, O, M>

C = Partido laico y sus simpatizantes actuales en la sociedad.

D = La sociedad y sus sistemas y supersistemas.

G = La cosmovisión de la ciencia y, en particular, la concepción general de la sociedad inherente a las ciencias sociales del momento.

F = Toda la panoplia de herramientas lógicas y matemáticas utilizables para construir teorías y planes.

E = La totalidad de las ciencias sociales: antropología, sociología, economía, politología e historia.

P = Problemas concernientes a la lucha por el poder y la administración de los sistemas político, económico y cultural.

A = Una colección de planes de acción social; p.e.: programas sociales compatibles con G y E.

V = Un sistema de valores concerniente a la buena sociedad, así como a la conducta social correcta compatible con F y con E.

O = Un conjunto de metas a corto, medio y largo plazo compatibles con E.

M = Un conjunto de medios considerados (a la luz de E) adecuados para alcanzar los objetivos O."

Cuadro nº 6.*Ideología sociopolítica científica* (Bunge, 1985: 132)

Como es impensable encontrar una sociedad sin política y que ésta esté totalmente exenta de ideología, siendo coherentes con este pensamiento ha de decirse que cualquier acción política, y las

educativas con mayor razón llevan dicha carga. Es más, normalmente, esa ideología se manifiesta dominante y alcanza el poder que le permite tomar decisiones, gobernar, lo que significa dirigir e implementar acciones que inspiran o controlan nuestra forma de actuar, y consiguientemente, de educar.
Quien tiene la facultad de gobernar ostenta un poder, que en el mejor de los casos es conseguido y mantenido por procesos democráticos en el que los ciudadanos confían en sus dirigentes, durante determinados periodos, para alcanzar unos logros. En política educativa esa toma de decisiones afecta a campos tales como:
Principios de política educativa inspirados en Maastricht:

- Principio de educación permanente.
- La educación como derecho universal.
- Principio de responsabilidad solidaria.
- Principio de no discriminación.
- Principio de libertad de educación.
- Principio de promoción de responsabilidades sociales.
- Principio de respeto y armonía en lo uno y lo múltiple.
- Principio de igualdad de oportunidades.

Problemas a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI:

- Las demandas de calidad de la educación a impartir.
- La diversidad de sistemas educativos europeos.
- La homologación y acreditación de las titulaciones.
- La movilidad de los alumnos y profesorado.
- El incremento de los presupuestos para educación e investigación.
- El papel de las instituciones educativas y la organización social.

Los fines educativos:

- La educación obligatoria y gratuita.
- El desarrollo de las capacidades del individuo.

- El desarrollo de las capacidades del individuo.
- La participación social del ciudadano.
- La formación de base más la formación para el mundo del trabajo.
- La preparación de los universitarios, humanistas o científicos.

La planificación educativa:

- Los presupuestos.
- Las instituciones.
- La formación del profesorado.
- La estructuración del sistema.

El currículum en los diversos niveles:

- Las demandas educativas y sus destinatarios.
- Homogeneidad o diversidad.
- Intenciones/objetivos por ciclos o niveles.
- Selección y secuenciación de contenidos.
- Metodologías y actividades.
- Medios y recursos, incluido el papel de las NNTT.
- La evaluación de los aprendizajes.

El seguimiento y la evaluación de sistema educativo:

- Finalidad de la evaluación.
- La supervisión del sistema.
- Los agentes evaluadores.
- Modelos de evaluación.
- Los cambios y transformaciones del sistema.

Este listado puede trasladarnos fácilmente a la multiplicidad de enfoques posibles, todos ellos, cuando menos, discutibles, y no exentos de argumentos y razones procedentes unos de la historia, de la tradición, de estudios científicos con base psicológica, demográficos,

educación comparada, de la organización escolar, de la didáctica o de la pedagogía terapéutica.
Como puede advertirse, las creencias que al respecto pueden generarse, dan opción a posicionamientos políticos muy diferenciados. Diferencias que tendrán su origen en la ideología que esté mayormente arraigada en un momento y espacios determinados. En este párrafo de Bunge se advierten varias intencionalidades, además, sirve de elemento de unión con el siguiente apartado:
"Una ideología científica no es mejor ni peor que una no científica por el solo hecho de ser científica. El que una ideología sea admirable y digna de ser tomada por guía para la acción social depende de que incluya valores, metas y medios admirables. Una ideología científica buena es controlada no sólo por el mejor conocimiento disponible, sino también por una doctrina moral capaz de justificar (de dar razón) los valores, fines y medios incluidos en la ideología de marras. Por consiguiente, en lugar de considerar las ideologías separadamente de otros objetos culturales, deberíamos evaluarlas a la luz de la ciencia social, de la moral y de los intereses de la mayoría" (1985:132).
Las intenciones que se advierten son:

a) La cientificidad de una ideología, por sí sola, no influye en la bondad de una ideología.

b) La bondad de una ideología depende más de los valores, metas y medios que incluya.

c) La cientificidad implícita en una ideología facilita su justificación y explica de mejor modo y manera sus actuaciones.

d) Las ideologías deben ser objeto de estudio por las ciencias sociales.

e) Las actuaciones políticas deber estar regidas por la ética.

4. *LOS PLANTEAMIENTOS MORALES O ÉTICOS*

Por el tema que nos ocupa, obviaremos ciertas disquisiciones en torno a la oportunidad de igualar o no los términos "Moral" y "Ética". Siguiendo a Aranguren (1987: 9) emplearemos indistintamente ambos términos. "La palabra 'moral' puede tomarse en dos acepciones

diferentes: con referencia directa al comportamiento humano y a su calificación como moral o su contrario, inmoral; y como la parte de la filosofía -filosofía moral, Moral a secas también, escrito con mayúscula o Ética- que se ocupa del comportamiento humano en cuanto bueno o malo".

El comportamiento humano individual debe entenderse como un *continuum* de acciones, las presentes ligadas a las anteriores y las futuras a ambas. De igual modo ocurre con los comportamientos sociales entendidos como acciones de conjunto social o las actuaciones políticas. Esto no excluye el análisis de determinados actos puntuales, aislados o *decisivos*. La ética, en estos momentos, puede entenderse:

a) Como disciplina científica puramente teórica y metodológica muy ligada a la lógica de las proposiciones lingüísticas tratando de analizar cuestiones técnicas de lógica empleadas en los juicios éticos o juicios de valores.

b) Como una disciplina filosófica, la ética normativa, "que nos dice, en el orden de los principios -no de los actos o el comportamiento singulares de cada uno de nosotros, lo que es misión de la prudencia o si se admite de la casuística- lo que es bueno o lo que es malo, en general, como comportamiento; o dicho de otro modo, lo que hemos de hacer o lo que debemos dejar de hacer "(Aranguren, 1965: 10). Ésta es la postura que seguimos, ya que la anterior a) corresponde más a una formalización de la ciencia y nos interesa más su parte aplicada, ya que siguiendo, también, a Sánchez Meca (1996: 174) si la ética es la ciencia de los principios de la moral, ésta "es la aplicación concreta de estos principios en las acciones humanas" para distinguir entre el bien y el mal. En este mismo sentido, Gutiérrez (2000:7) afirma que "el hombre es concebido como un agente racional, capaz de elegir y obrar bien (...) por eso la moralidad es, no sólo pero inevitablemente, prescriptiva, es *officium*; lo que hay que hacer. Y por ello es, no sólo pero también, restrictiva: no se puede hacer cuanto se quiera".

Desde los estoicos los términos ética, bien -y su opuesto el mal- y la noción de valor van intrínsecamente unidos, para éstos el bien es una cuestión de elección subjetiva sobre aquello que se le adjudica un

cuestión de elección subjetiva sobre aquello que se le adjudica un valor. A esto Kant añade una referencia conceptual objetiva, de modo que, el bien capta por su concepto mismo, es algo que se desea por sí mismo, independientemente de las cosas en las que puede identificarse.
En tiempos actuales el término valor está minusvalorado, ya que tras el valor -que debería ser considerado bueno en sí mismo, por las virtudes diría Aristóteles, por las cualidades que encierra-, se advierte una derivación sea de utilidad, de pragmaticidad, de beneficio económico o de satisfacción de necesidades personales inmediatas, más ligadas a actos aislados que a proyectos de vida (*way of life*).
Scheler y Hartman (cit. Aranguren, 1987: 30) definen los valores como "entidades ideales, que pueden tomar cuerpo en las cosas (buenas) y que, por otro lado, demandan y a veces exigen de las personas -ellas mismas centros de valor- su realización". En esta misma línea podríamos señalar a Perry, Novwell-Smith quienes afirman que el valor se manifiesta mediante actitudes de apoyo, de estar a favor o ser objeto de interés. Aranguren (p. 30) concluye diciendo que "lo bueno no serían las *cosas* ni siquiera las *cosas psíquicas* (placer) o una mezcla de ambas (bienestar, felicidad); pero tampoco primariamente el deber, sino algo que está *por encima* de lo uno y de lo otro, *el valor*".
Así pues, el ser humano vive inmerso en una sociedad que dispone de códigos morales de comportamiento (ética normativa) muchas veces no escritos que indican cuáles son los actos buenos y sus contrarios y que éstos son variables según el tiempo y el espacio, según el régimen político o el sistema social imperante; no obstante, por encima de ellos, de lo "correcto", de lo adecuado en ese momento, existen otros valores que deben ser apreciados, valorados, estimados, por sí mismos.
El hombre como individuo se forma en una determinada **cultura**, en la cultura a la que pertenece, pero como la cultura no es un ente estático, sino dinámico, quiere decir que la propia cultura se modifica, se transforma por acción social, que en el fondo no es sino por la acción del hombre. Los cambios, las transformaciones, las reformas,

en aras de algo mejor, que no siempre se consigue. El papel que cada hombre o mujer tome individualmente como autor de decisiones propias dependerá, además de un cúmulo de circunstancias, de su juicio de valor respecto a un determinado posicionamiento en pro o en contra, lo cual le hará actuar desde el punto de vista ético correcta o incorrectamente.

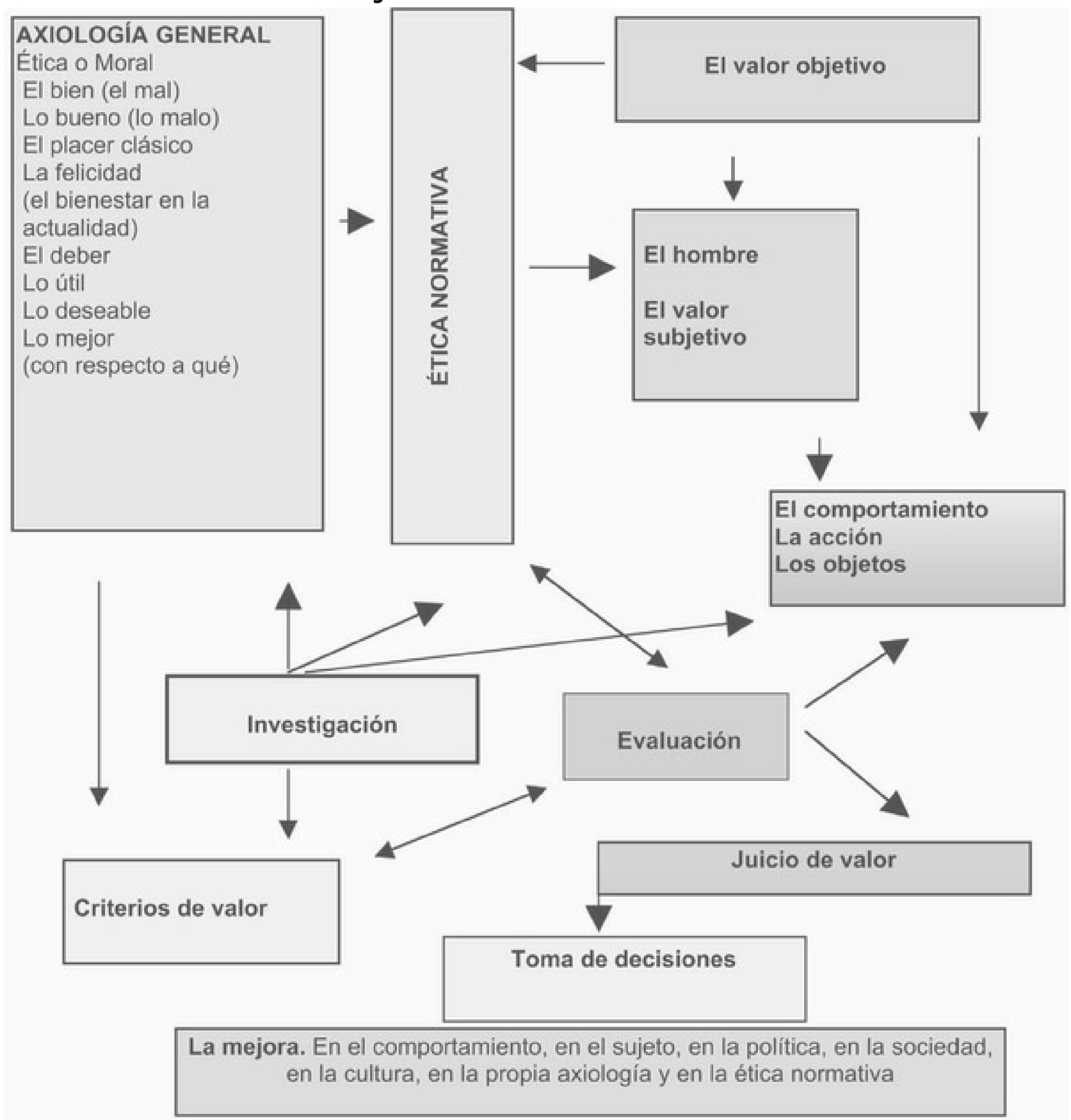
Dicho sobre la cultura y la aceptación o rechazo de determinados planteamientos relacionados con el saber y los conocimientos es igualmente válido aquí. De la misma manera que la acción transformadora de la sociedad sobre la propia cultura debe valorarse, so pena de caer en un inmovilismo propio de los fundamentalismos a los que hacía referencia Bunge.

El concepto de hombre se asienta, específicamente, sobre la racionalidad de su pensamiento, su capacidad de acción y su discriminación entre lo aceptable y lo inaceptable. "El concepto de *agencia* está en el origen de la discutida distinción epistemológica entre las ciencias *naturales* y *morales* -sociales, humanas, etc.- y ésta a su vez presupone la que el sentido común establece entre acontecimientos y acciones.

Lo específico de las acciones, a diferencia de los meros acontecimientos naturales, es su carácter significativo, cuya explicación incluso científica parece exigir una metodología interpretativa inevitablemente referida a las intenciones y propósitos de los agentes" (Gutiérrez, 2000: 8). Lo dicho para el individuo es válido para el grupo, el colectivo o la sociedad. En este sentido, las acciones (independientemente de su conceptualización como obra humana y, por tanto, sujetas al pensamiento y a las consecuencias de las mismas) no se realizan en el vacío sino que implican nociones y cuestiones tales como: lugar, temporalidad, libertad, intención, deliberación, preferencia, posibilidad de elección; en definitiva, cualquier acción lleva implícita una decisión previa que en mayor o menor medida es la concreción de lo anterior.

Como es sabido y aceptado entre la comunidad científica y académica, la evaluación y la investigación evaluativa, tiene entre otras funciones la de facilitar la toma de decisiones que se concretan en acciones de

muy distinto tipo. El siguiente cuadro pretende poner de manifiesto este correlato de ideas y, a la vez servir de punto de enlace con la finalidad de este trabajo.



Cuadro nº 7. Planteamiento general: Ética, Investigación, Evaluación

Lo que se pretende es que las acciones humanas que afectan al campo de la educación se formulen y realicen considerando esa racionalidad, como resultante de un pensamiento informado, reflexivo, acorde con las exigencias científicas (investigación) y filtrado por los valores éticos o morales (criterios de evaluación) que otorgan mérito o valor a las acciones educativas en todos sus ámbitos.

acciones educativas en todos sus ámbitos.
La investigación, sin calificativos, nos permite conocer el qué y el por qué de las cosas, acontecimientos o acciones; al menos, nos permite disponer de información contrastada y tratar de explicar dichos fenómenos; también nos facilita *el poder hacer* con cierta relatividad y en consecuencia poder alcanzar ciertos logros antes no posibles o con mayor dificultad. La evaluación, aplicando determinados criterios derivados de los valores contemplados en la ética normativa lo que nos permite es, además, valorar esas acciones y manifestar si las acciones han sido correctamente realizadas y si los logros han sido, igualmente, correctamente conseguidos.

5. *REFLEXIÓN FINAL*

O han de cambiar mucho las cosas o seguiremos viviendo en sociedad, una sociedad abierta, cambiante, transformadora, lo cual nos obliga a ser muy breves o, por el contrario, muy prolijos. Optamos por lo primero. Obrar éticamente significa obrar en conciencia según unas normas asumidas como tales. El "no quieras para nadie lo que no desees para ti" se ha convertido en una "regla de oro" popularizada, que Kant pomposamente elevó a "imperativo categórico" diciendo que cada uno ha de obrar de forma que las máximas por las que se rija puedan considerarse leyes universales naturales.
Ambas formulaciones como principios son irrevocables formalmente consideradas, pero muy poco aplicativas ya que poco nos dicen sobre lo que hay que hacer o no hacer, sobre todo considerando las infinitas situaciones y posibilidades de la actividad humana y su comportamiento; de ahí que sea necesario que cada cultura, cada sociedad, se otorgue unas normas morales iluminadas por tales principios, en forma de dogmas o virtudes religiosas, códigos jurídicos, normas de civismo, o costumbres dignas de respeto, que faciliten la convivencia, eliminen los abusos, eviten la alienación o fomenten el desarrollo.
Ahora bien, desde el punto de vista ético no sólo interesan los fines, o el cumplimiento de los principios, sino el modo o los medios que se emplean para alcanzarlos. Para el primer caso, sobre los fines, la educación desde planteamientos teóricos algo ha de decir y valorar y

nos referimos a los medios y a los métodos en su discurrir cotidiano, cuando ha de realizarse un gran esfuerzo para poder determinar desde la investigación y desde la evaluación si, en primer lugar, lo que se persigue como fin, como objetivo, en definitiva su finalidad, merece la pena, es de interés, tiene valor; y, en segundo lugar, si los medios y los métodos empleados en su consecución son los adecuados, los correctos, son los buenos, por no decir los mejores, y si tanto las condiciones en que se realizan como las personas responsables de esos procesos actúan y se comportan de acuerdo con lo que cabría esperar.

La investigación educativa

"Nadie describe un paisaje usando un microscopio"
Anónimo
Este capítulo no pretende ser una exposición exhaustiva de todos y cada uno de los muchos e interesantes temas y problemáticas que el título encierra y sobre los cuales se han escrito cantidad innumerable, no ya sólo de páginas, sino de artículos y libros, lo cual sería una pretensión inalcanzable. En apartados precedentes se han presentado aquellos bloques temáticos, a modo de marcos teóricos y temáticas de interés relacionadas con posibles desarrollos investigadores y evaluativos que, en su momento, pueden concretarse más. Lo que intentaremos será plasmar una especie de declaración de principios que sintetice, esboce y sitúe nuestra posición en relación con los fundamentos y el desarrollo de esta temática, por un lado, y la práctica docente por otro.

1. *LA NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN*

La investigación es una actividad humana encaminada a intentar lograr los conocimientos más elevados y puros; es decir dedicada a conseguir un saber sistemático y en nada superficial, exento de falsedad, de misterio, de imprecisión; en definitiva, empeñada en descubrir la verdad. Ahora bien, esa verdad es muy resistente a esta actividad humana y en muchos casos, sobre todo en las ciencias sociales, es una verdad relativa, eso sí, cada vez más fundamentada y con mayores niveles de exigencia metodológica.

1.1. *Fundamentos epistemológicos, ontológicos y axiológicos*

En estos albores del siglo XXI ya es un hecho que debemos considerar superado el enfrentamiento entre paradigmas y asumir su integración y complementariedad en lo referente a planteamientos investigadores y su proyección sobre la evaluación. Cada uno de los paradigmas posee "su razón" ¿su verdad? Podemos los investigadores y evaluadores "aprender" de unos y de otros, de sus aportaciones meritorias. Todos las tienen. Por tanto, es necesario seguir hablando de ellos pero desde una nueva óptica integradora, al menos

complementaria, no desde los planteamientos epistemológicos propios de cada uno que son irreductibles, sino desde la visión ontológica del tipo de objetos que analizan y los conocimientos que procuran considerando la finalidad. Este pluralismo integrador, bien entendido, consiste, utilizando unas frases de Dendaluce (1998: 9) "en reconocer primero que se ha pasado de un exclusivismo a un pluralismo metodológico y en proponer después que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones. Lo cual supone en primer lugar un aprecio por la seriedad y profesionalidad de los que investigan de forma distinta de la propia; una voluntad de aprender unos de otros; y una disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos mutuos".

Este cambio fundamental afecta a que no es el método y la forma de acceder al conocimiento (epistemología) lo que importa, sino llegar a comprender la naturaleza y las características del conocimiento que se adquiere en relación con la esencia de los fenómenos sociales objeto de investigación (ontología). "Este enfoque nos lleva a tratar los métodos de investigación como un ejercicio técnico; se reconoce que la investigación está ligada a la comprensión del mundo y nuestra forma de verlo, cómo entendemos el mundo y qué vemos como objeto de conocimiento" (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 3).

Como consecuencia de ello, estos autores mantienen que "la educación, la investigación educativa, la política y el tomar las decisiones están entrelazadas inextricablemente (...) lo cual implica tener que desarrollar una investigación en la que se preste atención a la política de la investigación educacional; p.e.: el movimiento hacia la investigación aplicada y evaluativa y alejarse de la investigación *pura*" (p. 3).

El mundo social, donde se desarrolla la educación y, por tanto, la investigación educativa, es tan natural como el mundo de las ciencias físicas y naturales, lo cual no quiere decir que deba regirse por las mismas leyes que la ciencia natural quiere imponernos en tanto que universales, comprensivas, deterministas. Este argumento encierra una paradoja por identificación, ya que si ambos son naturales (igualdad por esencia) el análisis de ambos (en tanto que naturales,

que lo son) debería ser a través de los mismos esquemas de pensamiento, con los mismos planteamientos de investigación y procurar ambos conocimientos del mismo tipo. Sin embargo, se parte de un error de denominación, los hechos y fenómenos físico-naturales se producen per se por y con una dinámica inanimada, que no depende de ellos sino de las leyes de la naturaleza y de las condiciones del ambiente; los hechos y fenómenos sociales difieren respecto a este punto de forma esencial, ya que el hombre puede interferir -gracias a su saber, experiencia, libertad, etc.- en el ritmo y naturaleza de los hechos y fenómenos sociales por esa capacidad de elección y de influir en los acontecimientos, tanto más cuanto más reducidos y más personalizados o individualizados. Estos dos enfoques perduran en la teoría científica y en la forma de acceder al conocimiento e incluso en establecer qué es la verdad o los criterios de verdad. En el fondo, es una cuestión de creencia, incluso de planteamientos éticos. Otro elemento de posible confusión argumentativa y nominal es la inconsistencia terminológica: ¿los fenómenos sociales (inconstantes por propia naturaleza) son fenómenos naturales (constantes e imperecederos)?, ¿lo social se rige por lo natural? Si la respuesta es afirmativa sería aceptable la imposición del método científico tradicional, pero si resultara que la respuesta anterior es negativa ¿por qué seguir insistiendo en él?

Se podría alargar las preguntas sin solución de continuidad, siguiendo los razonamientos de los filósofos y de los epistemólogos, cuando ponen en duda incluso los principios de la física, la matemática, los de la lógica y sus repercusiones internas y sus relaciones. (Hooker, 1999: 26). Esta podría ser otra de las muchas razones que abogarían por la libertad de acción en las ciencias.

Otra cuestión de muy diferente calado, pero muy relacionada es la del rigor, la autocrítica y la crítica externa y su aceptación social, "muchos han aceptado la conclusión de que la ciencia no se ha de entender sobre la base de la razón sino sobre la base de las fuerzas sociales que la configuran causalmente a través de sus instituciones" (ídem, 26). En dichas instituciones es donde se valoran científicamente tanto las aportaciones de la ciencia como sus procedimientos técnicos,

metodología, instrumentalización, e incluso la tecnología; de forma que la ciencia es iniciadora y resultante de procesos no estáticos, sino de transformación tanto interna (la propia ciencia y su conocimiento) como externa (el mundo que le rodea creando sus objetos de estudio nuevos ya que continuamente amplia su campo de acción.

2. *LOS INTERROGANTES COMO DETONANTES DE LA INVESTIGACIÓN*

Hasta este momento hemos intentado presentar y conjugar diversos enfoques, planteamientos, modelos, paradigmas tanto en ciencia como en investigación y evaluación sobre aquellas cuestiones de fondo, que consideramos importantes; también las formas lo son y hasta más llamativas, porque son mucho más manifiestas y fáciles de captar llegando, incluso, a *disfrazar* el fondo hasta el punto de confundirnos. Para cumplir con aquella finalidad, y siempre que sea posible, tal declaración de principios irá acompañada de referencias que atestigüen y refuercen el valor de mis palabras.

El debate epistemológico no es nuevo, ni se produce sólo en nuestro entorno y en nuestras disciplinas. Ha de pensarse que la educación no es una disciplina con un método, como es la Matemática y la Lógica demostrativa formal o la Física con el método científico, sino que es un campo de trabajo, un objeto de investigación o de evaluación con múltiples aristas y espacios en el que inciden la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Economía, la Didáctica, la Organización Escolar, etc. cada una con sus planteamientos, métodos e intereses; lo cual hace pensar que todos los supuestos previos de cada una de las ciencias es diferente y también los de sus respectivos investigadores. Por tanto, el acercamiento a los problemas educativos pueden tener distintas aproximaciones y soluciones.

Como decía Kuhn cada investigador es producto de su propia formación y de los principios de "su ciencia", de su paradigma, con lo cual su posición y manera de manifestarla es debido tanto o más a sus características psicológicas y cognitivas que el sustentado en razones y convicciones intelectuales. En consecuencia, el investigador serio y riguroso debe poseer la actitud de respeto a la inteligencia y competencia de otros investigadores y no caer en la beligerancia o en

el descrédito de todo y de quienes no participan de sus propias convicciones. No ha de olvidarse que el investigador, y más en Ciencias Sociales es un elemento, una variable, o una circunstancia que afecta al objeto investigado o evaluado. Como nos propone Coultier (cit. Dendaluce, 1998: 9) "la finalidad del quehacer científico no es ganar los debates a cualquier costa, sino descubrir sino la verdad, al menos una comprensión más profunda de los temas en cuestión".

"Se puede discutir -como bien plantea Dendaluce (1998: 15)- si es bueno distinguir entre los grandes fines de la investigación y los objetivos próximos de la investigación. Metodológicamente interesan más estos, por muy influidos que estén por los grandes fines axiológicos, ideológicos o paradigmáticos. Se propone que con unos mismos fines axiológicos, etc. podemos llegar a investigaciones concretas con objetivos más próximos. Es de esperar que provocará menos discusiones la idea de que sobre un mismo tema (integración, maltrato, bilingüismo, etc.) cabe plantear distintas investigaciones, evaluaciones o investigaciones evaluativas cuantitativas o cualitativas, según los gustos y convicciones del investigador, todas, eso sí, metodológicamente bien planteadas".

Ya Bartolomé (1992: 15) nos presentaba la cuestión en los siguientes términos: "no se vislumbra, al menos por ahora, la existencia de un solo paradigma, ni siquiera, circunscribiéndonos a la metodología cualitativa; mas bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la concepción del objeto de estudio (en estos autores la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la finalidad de la investigación (comprender; construir una teoría, establecer relaciones consistentes; transformar la práctica, valorar un proceso) de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes clave, de los criterios de cientificidad que se utilizan de las tradiciones disciplinares, ideológicas o de grupos de científicos que las sustentan".

Diez años más tarde, la situación parece haberse clarificado algo, al menos respecto al enfrentamiento, competitividad, exclusividad

científica o lucha paradigmática. Como afirman Casanova y Berliner (1997: 57): "aunque abundan los legitimistas por las dos partes (...) muchos de nosotros nos las hemos arreglado para desarrollar un mutuo respeto por nuestras posiciones, reconocer nuestras propias limitaciones, e inspirarse en los puntos fuertes de cada uno para compensarse".

El inicio de una correcta investigación parece estar más centrado en formular una buena pregunta que en el método con el qué investigar. Es decir, aclaremos, planteemos un buen interrogante y, después reflexionemos sobre cómo encontrar la solución. Howe y Eisenhart (1993: 183) tras analizar los planteamientos de Putman y Rorty llegan a la conclusión según la cual "las preguntas planteadas en la investigación deben conducir a las técnicas de recogida de datos y a los análisis, y no al contrario".

Casanova y Berliner (1997: 57) comentan que la investigación educativa en EE.UU. en otros momentos anteriores era mucho más dependiente de otras ciencias y de sus planteamientos, por el contrario, ahora, consideran que está más fuerte, "porque los investigadores han aprendido a comenzar no con un método, sino con una pregunta. Y la pregunta puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporcionando diferentes tipos de comprensión. Ahora es bien reconocido que la cuestión define el método, no al revés".

Como diría el saber popular o el personaje de *Alicia en el país de las maravillas* la cuestión no es andar por el camino trazado, sino formularse la pregunta ¿adónde quiero llegar? y sí ese u otro camino me llevarán hasta allá. Una investigación es, por definición, algo que se busca, es un devenir hacia el acceso o la superación del conocimiento, con lo que conlleva de incertidumbres, dudas y recomposiciones; lo cual significa que el itinerario, el camino -el método- la vía de acceso al conocimiento no debe ser único y totalmente prefijado; de hecho "tampoco es grave si, como suele suceder, (el investigador) cambia de perspectiva durante la marcha de la investigación" (Quivy y Campenhoud, 2000: 27), lo cual es válido tanto para un cambio de pregunta como para un cambio en el enfoque

de indagación.
"La primera expresión de un problema de investigación es un interrogante sobre algo que se quiere averiguar. Lo habitual es dar después a esos interrogantes forma de objetivos 'logrables' si se hacen debidamente las 'diligencias' empíricas que haga falta. Lo de explicar o no hipótesis sobre todos o cada uno de los interrogantes u objetivos ya es algo más discutido. Hay razones para hacer y para no hacer hipótesis" (Dendaluce, 1995: 19)
En esta misma línea Quivy y Campenhoud (2000) comentan que la primera etapa de una investigación es precisamente conseguir formularse buenas preguntas de investigación "por medio de las cuales el investigador trata de comprobar los procesos sociales, económicos, políticos o culturales que permiten comprender mejor los fenómenos y los hechos observables, así como interpretarlos de manera más adecuada. Dichas preguntas demandan respuestas en términos de opciones, de estrategias, de modos de funcionamiento, de relaciones y de conflictos sociales, de relaciones de poder, de invención, de difusión o de integración cultural, por no citar más que algunos ejemplos clásicos..." (p. 38). Las cualidades que deben adornar esas preguntas tienen que ver con: la claridad en cuanto su precisión semántica, concisión, en tanto que breve y sintácticamente simple y unívoca, es decir, con una sola interpretación; debe ser factible de ser investigada, tanto en cuanto a su realización material como a la ontología del objeto implicado en la investigación; y ser pertinente, es decir, que esté en relación con el conocimiento disponible, que implique explicación, comprensión o transformación y que no incluya propósitos moralizadores o filosóficos.
Las preguntas entendidas como vía de acceso al conocimiento es reconocida desde Sócrates en sus famosos diálogos recogidos por Platón y esa tradición no se pierde insistimos que, esta reflexión epistemológica cimentada en los interrogantes, plantea la necesidad de señalar que las preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta.
Por otra parte, las respuestas siempre serán incompletas ni satisfarán a todos ya que no todas las ciencias tienen las mismas estructuras

sobre las que asentar tales respuestas. "Una teoría de la ciencia que apunte a estándares y elementos estructurales comunes a todas las actividades científicas y las autorice por referencia a alguna teoría de la racionalidad del quehacer científico puede parecer muy importante, pero es un instrumento demasiado tosco para ayudar al científico en su investigación" (Vasilachis, 1992: 13); además, "el mundo en que vivimos es demasiado complejo como para ser comprendido por teorías que obedecen a principios epistemológicos generales" (Feyerabend, 1984: 20).

3. *LOS INAGOTABLES PARADIGMAS*

A pesar de que Kuhn (1993) en sus últimos escritos pareciera superado por las repercusiones del término paradigma y se resistiera a utilizarlo con la frecuencia que su aportación supuso, lo cierto es que dicho concepto está impregnando el pensamiento científico de los últimos años.

La búsqueda de la verdad como utopía científica es y ha sido la preocupación de los investigadores independientemente de las concepciones paradigmáticas y de sus convicciones personales. Según Cohen y Manion (1990: 23), "los medios de los que se sirven para alcanzar este fin pueden clasificarse en tres amplias categorías: experiencia, razonamiento e investigación". Dichas categorías, "lejos de ser independientes y mutuamente excluyentes estas categorías deben ser entendidas como complementarias y parcialmente coincidentes en tanto en cuanto están buscando soluciones con rasgos distintivos a los complejos problemas modernos" (Cohen, Manion y Morrison (2000: 3) [1] .

La experiencia se basa en un conjunto de conocimientos y de experiencias que todos poseemos -normalmente más cuanta más edad se tiene- porque se ha pasado por más hechos, fenómenos o situaciones diversas de las que extrae conclusiones y formas de operar mucho más económicas, eficientes y de sentido común. Esto nos ayuda a solucionar problemas en tanto en cuanto nos permite disponer de unas informaciones prácticas para tomar decisiones; en el caso de poseerlas se recurre a las consultas, las recetas, las bases de datos o la autoridad reconocida para facilitar nuestras acciones en la vida

diaria. La experiencia también es fundamental en la investigación. Un científico experimentado, es decir, con muchas experiencias de investigación, es una fuente de conocimiento no sólo por lo que haya podido investigar o descubrir sino por su bagaje de conocimientos sobre la investigación, es decir, por su experiencia como científico.
Además, el científico se distingue del experto en que el primero busca la respuesta a un problema desde distintos puntos de vista y tomando y controlando diversas posibilidades, o profundizando en lo que ya existe; el experto suele brindar soluciones, ya "demostradas" por criterio de autoridad.
El razonamiento, la racionalidad, la razón, operan según tres tipologías de pensamiento: el deductivo, el inductivo y la combinación de ambos. El primero se basa en el silogismo aristotélico que después dio lugar a toda la lógica formal y movimientos postformalistas. Su limitación radica en que tal procedimiento de acceso y constatación de conocimiento "solo puede ser aplicado a algún tipo de afirmaciones" (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 4). El silogismo consta de una premisa mayor que funciona como la ley general (principio teórico apriorístico) a la que sigue una proposición menor o caso particular o real (aplicación) de lo que se deduce una conclusión con efectos de verdad o falsedad. La deducción y el silogismo decayeron cuando Bacon propuso la necesidad de evidencias empíricas para la verificación de hipótesis y solución de problemas; para ello era necesaria la observación sistemática del mundo promoviendo la inducción, es decir, observar la realidad, los casos, las situaciones y a partir de ellas, encontrando identificaciones de constantes, establecer principios, leyes y teorías.
La combinación de la inducción y la deducción ha dado origen a un planteamiento más ecléctico e integrador: el método inductivo-deductivo. Mouly plantea esta posibilidad en los siguientes términos: "un movimiento atrás-adelante en el que el investigador primero opera de forma inductiva desde las observaciones a las hipótesis, y luego de forma deductiva desde las hipótesis a sus implicaciones, para verificar así su validez desde el punto de vista de su compatibilidad con el conocimiento aceptado. (...) Después de la revisión, si fuera

necesario, estas hipótesis son sometidas a más comprobaciones a través de la recopilación de datos especialmente diseñados para verificar su validez en el ámbito empírico. Este enfoque dual es la esencia del método científico moderno y marca el último eslabón del progreso del hombre hacia la ciencia empírica, un camino que le llevó a través del folklore y misticismo, dogma y tradición, observación fortuita, y finalmente hacia una observación sistemática" (1978, cit. Cohen, Manion y Morrison, 2000: 4-5).
En estos momentos, la investigación educativa se considera un proceso sistemático destinado a elaborar un corpus de conocimientos en relación con el mundo educativo como objeto de estudio; en el que intervienen diferentes perspectivas y enfoques fruto de la propia inestabilidad de los conocimientos, de las diferentes ciencias y disciplinas involucradas, las metodologías empleadas y las concepciones paradigmáticas desde las cuales se plantean dichas investigaciones. Pese a esa diversidad existen unas características comunes que la identifican y la diferencian de otra investigación, tales como:

- La investigación educativa tiene la intención de construir nuevos conocimientos que puedan describir, explicar, comprender y transformar las concepciones, los procesos y las prácticas que se producen alrededor de los fenómenos educativos.
- La investigación educativa cuenta con métodos y procedimientos que facilitan tanto el acceso al conocimiento sistemático general como a la caracterización analítica de los elementos que constituyen el fenómeno educativo y las relaciones que entre ellos pudieran establecerse.
- La investigación educativa, de forma subsidiaria, aporta elementos para la transformación educativa. Sólo la presentación de resultados de la investigación no resuelve los problemas educativos, pero el conocimiento en ellos subyacente, aunque sea una obviedad, puede facilitar la mejor solución de los mismos.

La investigación, como expresión práctica de acceso al conocimiento de forma sistemática y rigurosa que procura conocimiento científico,

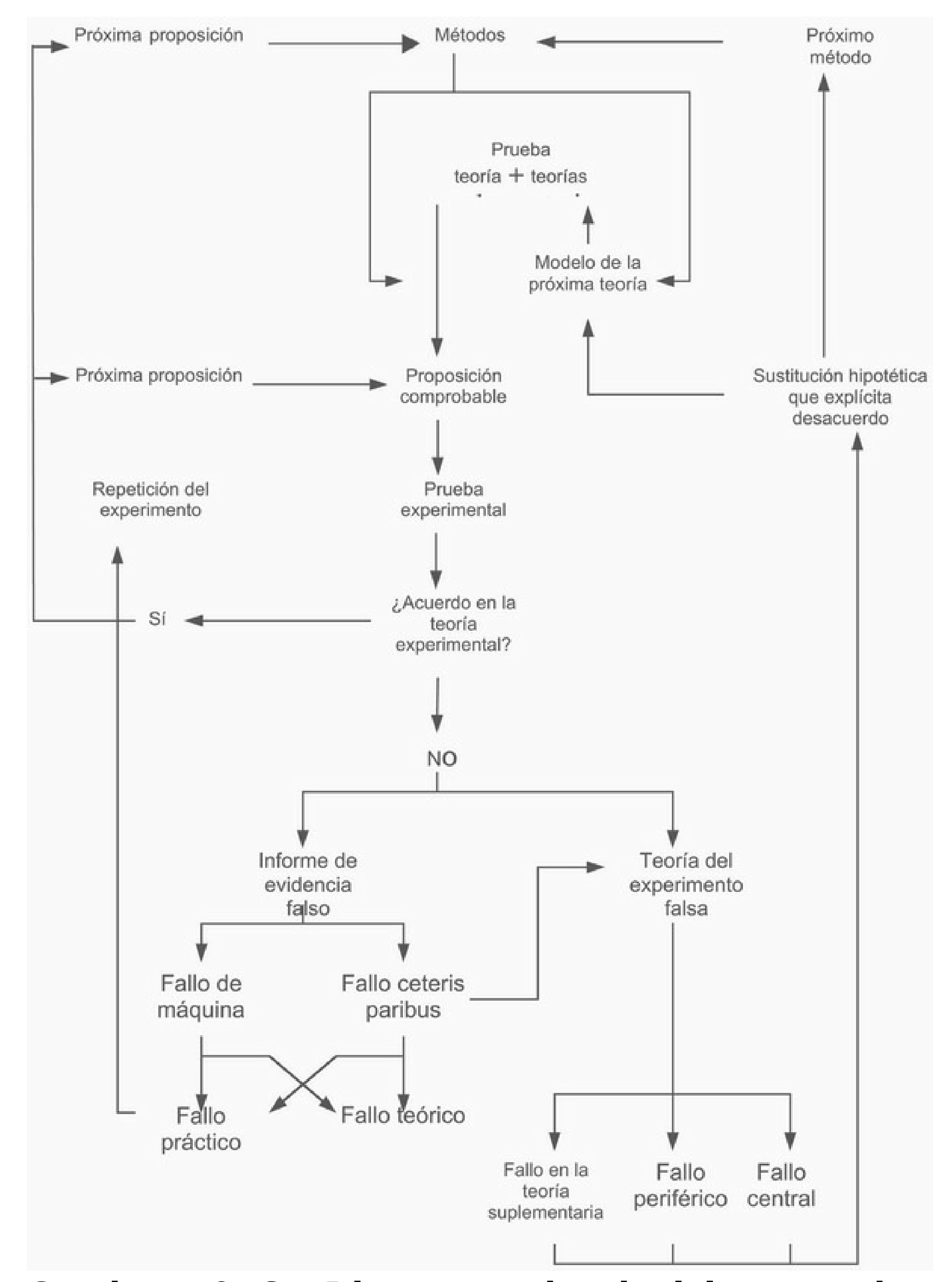
ha de tener tres características esenciales (según Kerlinger, cit. Cohen y Manion, 1990: 27 y Cohen, Manion y Morrison, 2000: 5):

a) "Mientras que la experiencia trata los casos ocurridos de forma fortuita, la investigación es sistemática y controlada y se basa en las operaciones inductivas-deductivas descritas por Mouly.

b) (...) La investigación se define como empírica, el científico retorna a la experiencia para una convalidación... la creencia subjetiva debe comprobarse con la realidad objetiva (...) los científicos deben tener siempre sus nociones sujetas al tribunal de la encuesta y de la prueba empírica".

c) (...) No sólo el método científico cuenta con sus mecanismos incorporados para proteger al científico del error tan lejos como es humanamente posible, sino que sus procedimientos y resultados están abiertos al examen público de los colegas profesionales".

El siguiente diagrama en forma de árbol de decisiones resume los pasos que la ciencia se ha dado, desde un planteamiento tradicional, para conseguir y garantizar esta autocorrección y avanzar tanto en el conocimiento como en los medios para alcanzarlo:

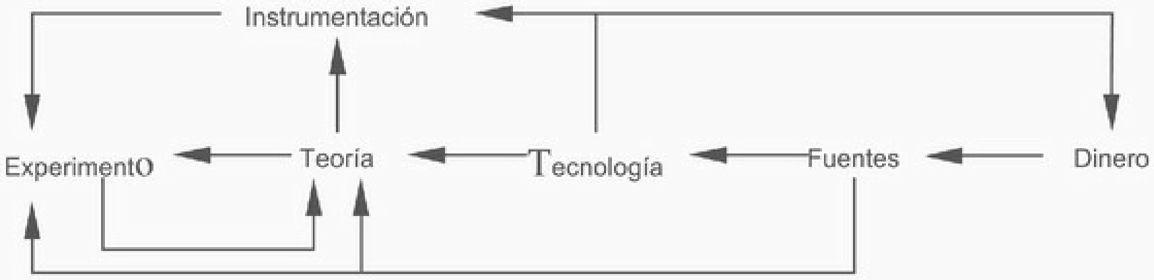


Cuadro nº 8. Diagrama de decisiones sobre el acceso al conocimiento (Hooker, 1999: 36)

Esta posibilidad y necesidad de corrección es la característica más esencial y propia de la ciencia, ya que de esta forma se garantiza que los conocimientos incorrectos serán detectados con el tiempo a la vez que serán revisados o descartados, independientemente del planteamiento desde el que se parta. El conocimiento es provisorio.

Como puede apreciarse se ha pasado de considerar al método

científico positivista, único y exclusivo de acceso al conocimiento (Descartes) a aceptar otros modos de alcanzarlo, porque, "nada es cierto ni está garantizado: ni los métodos, ni mucho menos las observaciones y las conjeturas teóricas. Existe un riesgo al depender de cualquiera de ellas" (Hooker, 1999: 35). Además en un mundo caracterizado por los cambios, la ciencia y la tecnología poseen una capacidad instrumental de autotransformación que generan cambios conceptuales en todos los órdenes de la vida, desde las leyes del mercado a la ecología pasando por las instituciones sociopolíticas de cualquier orden. "Hoy existe una estrecha interacción entre teoría, tecnología y método" (p. 26). Todos sabemos y tenemos experiencias con las líneas de investigación priorizadas desde organismos gubernamentales o empresas privadas. Las relaciones las presenta igualmente el autor que estamos comentando en el siguiente esquema representa la dinámica y la evolución conjunta de métodos, teoría y tecnología, conformando este terceto la eseidad de la ciencia y sus propias posibilidades de desarrollo considerando la política científica.



Cuadro nº 9. La eseidad de la ciencia (Hooker, 1999: 35)

A este respecto, continúa afirmando que:

"Las tecnologías son esencialmente amplificadoras con respecto a la ciencia lo cual se manifiesta en que:

1. Amplifican su información básica a través de la instrumentación; por ejemplo, microscopio electrónico.
2. Amplifican las metodologías disponibles; por ejemplo, procesamiento automático de datos.
3. Generan nuevos conceptos; por ejemplo, modelos computacionales del conocimiento.
4. Amplían las instituciones epistémicas; por ejemplo, comunicación mundial inmediata.
5. Proporcionan recursos básicos para la actividad científica".

Cuadro nº 10.*La tecnología y su relación con la ciencia* (Hooker, 1999: 43)

En investigación educativa estos cambios puede que no sean tan llamativos como en otros ámbitos del hacer y del saber como podrían ser la arquitectura, la química o la medicina, si bien, ya están apareciendo con fuerza. El uso de las nuevas tecnologías en educación, las investigaciones al respecto y el uso de las computadoras y la informática para generar nuevos espacios de formación, de investigación (nuevas formas de observar y analizar los datos) están afectando al planteamiento educativo globalmente considerado. La forma de ver las cosas (aceptarlas o rechazarlas) es el motor de la evolución; por tanto, es esencialmente positiva, la lucha por la hegemonía de una teoría, entendida como paradigma, es el reto de la ciencia, es lo que le permite avanzar; en el fondo es la conformidad de los aportes y de los fundamentos que la sostienen y eso, independientemente del saber en sí, es un proceso social de verificación restringido, si se quiere, a la comunidad científica. Lo cual es válido igualmente para investigaciones cuantitativas o cualitativas. Lütterfelds (1999: 114) nos manifiesta que "domina en ello la sugestión de que la nueva teoría científica encuentra difusión social precisamente porque su aspiración está científicamente justificada". Es una aceptación en la que los factores externos a la propia ciencia juegan un papel muy importante, éstos, según Lütterfelfs, son:

a) "Los ideológicos (la función estabilizadora de la autocomprensión y de la imagen propias del mundo de una teoría).

b) Las expectativas sociales y la utilidad social de la convicción científica.

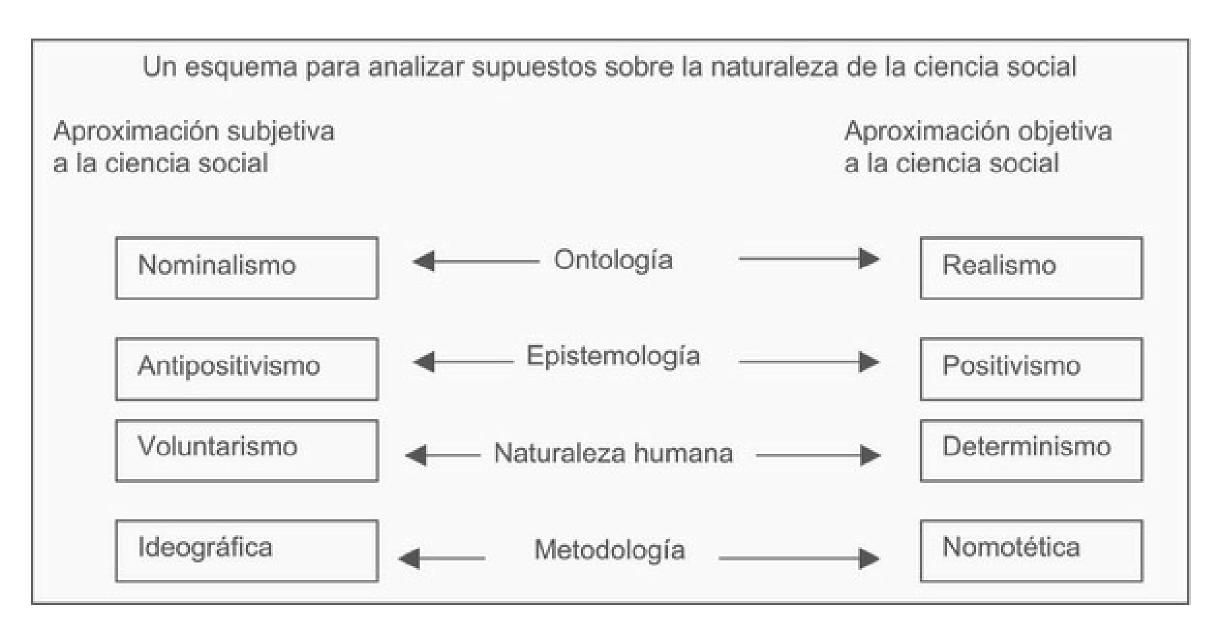
c) Las posibilidades de integrar una nueva teoría en la ciencia interdisciplinar.

d) La necesidad de información sobre novedades provocadas por la sociedad mediática.

e) La compatibilidad entre la teoría científica y la visión del mundo dominante".

En estos momentos, parece existir unanimidad, con todas las reservas "científicas" que puedan manifestarse por la misma provisionalidad del conocimiento y de las posiciones de los científicos e investigadores, en:

- Tanto quienes se dedican a estudiar e investigar los hechos y fenómenos físicos como quienes se dedican a los hechos y fenómenos sociales se consideran científicos, siempre que unos y otros operen con rigor y sistematización.
- En el ámbito de lo social y, por tanto, en el ámbito de lo educativo tan válidos y vigentes son los enfoques ontológicos denominados realismo y nominalismo, porque ambos parten de supuestos "apriorísticos" sin determinar ya que son producto de la razón. El antagonismo proviene de la respuesta que se formula al tratar de identificar la naturaleza de los fenómenos sociales sobre los que se investiga, así: ¿los objetos de investigación tienen una existencia independiente -objetiva- o dependen o son producto de la conciencia -subjetiva- del investigador?; los primeros Cohen y Manion (1990: 29), responden a planteamientos realistas, los segundos se consideran nominalistas. Consecuentemente esta visión ontológica tiene unas repercusiones como ya advirtieron Burrell y Morgan (1979, cit. Cohen, Manion y Morrison, 2000) en los otros supuestos subsidiarios: el epistemológico, la relación entre el hombre y su entorno y el metodológico.



Cuadro nº 11. Supuestos sobre la naturaleza de la ciencia social (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 7)

Todo lo cual, traducido por los mismos autores de forma más operativa y didáctica, nos permite trabajar en investigación de acuerdo con unas bases programáticas y paradigmáticas en ciencias sociales y en investigación educativa considerando los siguientes posicionamientos:

Concepciones de la realidad social		
Dimensiones de comparación	**Objetivista**	**Subjetivista**
Base filosófica	Realismo. El mundo existe y es cognoscible como realmente es. Las organizaciones son entidades con vida propia.	Idealismo. El mundo existe pero personas diferentes lo explican de maneras diferentes. Las organizaciones son realidades sociales inventadas.
El papel de la ciencia social	Descubriendo leyes universales de la sociedad y de la conducta humana dentro de ella.	Descubriendo cómo la gente interpreta de modo diferente el mundo en el que vive.
Unidades básicas de la realidad social	La colectividad. Sociedad u organizaciones.	Individuos actuando solos o reunidos.
Métodos de entendimiento	Identificando condiciones o relaciones que permitan existir a la sociedad. Concibiendo cuales son estas condiciones y relaciones.	Interpretación de los significados subjetivos que los individuos aplican a su acción. Descubriendo reglas subjetivas para tal acción.
Teoría	Un edificio racional construido por científicos para explicar el comportamiento humano.	Conjuntos de significados que la gente usa para dar sentido a su mundo y al comportamiento dentro de él.
Investigación	Convalidación experimental o cuasi experimental de la teoría.	La búsqueda de relaciones con sentido y el descubrimiento de sus consecuencias para la acción.
Metodología	Abstracción de la realidad, especialmente a través de modelos matemáticos y análisis cuantitativos.	La representación de la realidad con fines de comparación. Análisis del lenguaje y del significado.
Sociedad	Ordenada. Gobernada por un conjunto uniforme de valores hecha posible sólo por aquellos valores.	En conflicto. Gobernada por valores de la gente con acceso al poder.
Organizaciones	Orientada hacia un fin. Independiente de la gente. Instrumentos de orden en la sociedad sirviendo tanto a la sociedad como al individuo.	Dependiente de la gente y de sus fines. Instrumentos de poder que cierta ente controla y puede usar par alcanzar fines que le parecen buenos.
Patologías	Organizaciones desajustadas con	Dados fines humanos diversos,

Patologías organizativas	valores sociales y necesidades individuales.	siempre hay conflicto entre la gente que actúa persiguiéndolos.
Prescripción por el cambio	Cambia la estructura de la organización para satisfacer los valores sociales y necesidades individuales.	Descubre qué valores se incorporan en la acción organizativa y de quiénes son. Cambia la gente o cambia sus valores, si puede.

Tabla nº 37.*Concepciones de la realidad social* (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 9)

A la vista de estos planteamientos está meridianamente claro que la interpretación dualista del mundo según la visión ontológica existe, continúa, negarlo sería una temeridad y una mala solución para la ciencia, "el enfrentamiento" entre posiciones es la vida de la propia ciencia. Es lo que permite avanzar al conocimiento porque representa el estímulo del quehacer científico por afinar cada vez más sus contenidos aceptados y modificar aquellos en los que se van incrementando las inconsistencias. Por otra parte, se ha asumido la unidad epistemológica al aceptar tanto el positivismo, como los posicionamientos emergentes (no positivistas -esta denominación es de complementariedad, no de exclusión como lo es la denominación antipositivista-), en tanto que vía de acceso al conocimiento, al menos en ciencias sociales; con lo cual, la cuestión metodológica es una alternativa de adecuación, coherencia y viabilidad técnicas en relación con la finalidad de la investigación que se puede regir por criterios ideográficos o nomotéticos dependiendo de la amplitud del grupo objeto de estudio y su posibilidad de generalización.

3.1. *El paradigma positivista-neopositivista*

Cualquier investigador que se precie debe exponer, en primer lugar, cuáles son los presupuestos de los que parte al abordar un proceso de investigación, con ello lo que se pretende es informar a la comunidad científica de su manera de proceder para poder entender las conclusiones a las que pueda llegar. Lógicamente esta declaración permite identificar, por afirmación o defecto, su posición dentro de las corrientes existentes y los supuestos de partida que orientan el trabajo a la vez que señalan el itinerario de dicha investigación. En estos momentos, el término más empleado es el de *paradigma* (Kuhn, 1978, 1984, 1989, 1993), entendido como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan

modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Aunque la fortuna del término es notoria, en un sentido similar y con diversos matices se utilizan otros vocablos como: escuela, corriente, movimiento, comunidades de investigación, programas de investigación o, otras veces se califican con ciertos "ismos" derivados de personas, metodologías, épocas históricas etc. así se habla de la escolástica, el kantismo, el positivismo, el fenomenologismo, el empirismo, el marxismo o el criticismo. Shulman (1989: 11) define al paradigma "como las concepciones de los problemas y los procedimientos que los miembros de una determinada comunidad de investigación comparten en función de los cuales realizan sus investigaciones y ejercitan su control".
Prácticamente todos los investigadores, epistemólogos y metodólogos se han preocupado por definir, caracterizar y señalar las notas características, unos de los primeros, en nuestra literatura pedagógica actual, fueron Cook y Reichardt (1986) quienes arrogaron al paradigma como guía las siguientes notas:

1. Indica cuáles son los problemas y cuestiones importantes con las que se enfrenta.

2. Orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio de tipo conceptual y abstracto (modelos y teorías) en donde situar esas cuestiones y problemas en un marco que le permitirá al investigador intentar resolverlos.

3. Establece los criterios para el uso de "herramientas" apropiadas de investigación (metodologías, instrumentos, tipo y forma de recogida y tratamiento de los datos).

4. Proporciona una epistemología y una ontología sobre las que las tareas precedentes pueden asentarse como principios organizadores del "trabajo normal" de la disciplina en la que el investigador se ubica.

En la actualidad y dentro de nuestro campo de estudio (la investigación educativa) se admiten tres paradigmas: el *empírico*, el *interpretativo* y el *sociocrítico*.

El *paradigma empírico*, cuya fundamentación se encuentra en Comte y el positivismo, ha ido adecuándose y transformándose internamente con los años, a la luz de sus propias aportaciones, limitaciones y críticas. Van apareciendo otras denominaciones, sobre la misma base tales como: el positivismo, el empirismo lógico, el neopositivismo, el racionalismo, el naturalismo, la ciencia social positiva...

Todos los estudios epistemológicos educativos (Alvira, 1983; Taylor y Bodgan, 1986; Bartolomé, 1986; Cook y Reichardt, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Cohen y Manion, 1990; Bartolomé, 1991; Colás y Buendía, 1992; Del Rincón y otros, 1995; Colás, 1998; De Miguel, 1998; Dendaluce, 1998 a y b y 1999; Buendía y otros, 1999; De la Orden y Mafokozi, 1999; Cohen Manion y Morrison, 2000) coinciden en considerar que la teoría general del positivismo mantiene que todo conocimiento científico se basa sobre la experiencia de los sentidos y sólo puede avanzarse mediante la observación y el experimento, asociados al método científico.

Las líneas orientativas que definen este paradigma se fijan especialmente en los siguientes extremos:

1. La ciencia debe ser una y la finalidad es encontrar leyes generales, universales que describan y expliquen el mundo en orden a la causalidad.

2. Seguir los planteamientos y especificaciones del método científico.

3. Cuidadoso diseño de la investigación, definición operativa y control de variables, medición fiable, tratamiento estadístico de los datos y examen detallado de las evidencias o pruebas.

4. Se formulan hipótesis a modo de soluciones a los problemas considerándose confirmadas cuando lo corroboran las estadísticas aplicadas si es que alcanzan determinados niveles de significación.

5. Las hipótesis confirmadas permiten la generalización a las poblaciones de donde proceden las muestras.

6. Se presupone la existencia de relaciones simples o complejas entre los elementos teóricos analizados, objetivados y analizados mediante variables, el proceso de investigación, los resultados y las conclusiones de la investigación.

7. El investigador y la ciencia se muestran neutrales ante los hechos investigados.

8. Los resultados obtenidos son independientes del investigador, las investigaciones deben ser replicables; se debería llegar a similares conclusiones en la repetición del experimento por el mismo u otro investigador.

9. La investigación en el campo social debe emplear medios generales de investigación similares a los de las ciencias naturales, aplicar y generar instrumentos de recogida de datos objetivos, evitar la subjetividad y no permitir los juicios de valor.

El siguiente cuadro refleja, según Cohen, Manion y Morrison (2000: 16), los estadios de desarrollo de la ciencia:

1. Definición de la ciencia e identificación de los fenómenos que serán subsumidos en ella.
2. Fase observacional en la que los factores, variables o cuestiones relevantes son identificados y descritos y en qué categorías y taxonomías se muestran.
3. Investigación correlacional en la que las variables y parámetros son relacionados unos con otros, la información es sistemáticamente integrada como teorías que empiezan a desarrollarse.
4. El sistematismo y la manipulación controlada de variables acompañado de experimentos producirá los resultados esperados, avanzados por las correlaciones y causalidad.
5. Establecer firmemente un cuerpo de teorías y de resultados acumulados en las fases anteriores. Dependiendo de la naturaleza de los fenómenos antes descritos, formular y sistematizar lar leyes.
6. Usar el cuerpo establecido de teorías en la resolución de los problemas y como fuente de más hipótesis.

Cuadro nº 12.*Los estadios de desarrollo de la ciencia* (Cohen, Manion y Morrison 2000:16)

Tras analizar las aportaciones de la ciencia empírica, Mouly (1978, cit. Cohen, Manion y Morrison: 2000: 10) ha identificado las siguientes etapas en su desarrollo:

1. "*Experiencia*: punto de partida del esfuerzo científico a su nivel más elemental.

2.*Clasificación*: sistematizaciones formales de las masas de datos, de otra forma incomprensibles.

3.*Cuantificación*: un paso más refinado donde la precisión de la medida permite un análisis adecuado de los fenómenos por medios matemáticos

4.*Descubrimiento de relaciones*: identificación y clasificación de las relaciones funcionales entre fenómenos.

5.*Aproximación a la verdad*: la ciencia avanza mediante aproximaciones graduales a la verdad.

Igualmente reproducen un modelo de ocho etapas propuesto más recientemente por Hitchock y Hughes (1995):

El modelo de ocho etapas del método científico	
Etapa 1	Hipótesis: presentidas y conjeturadas.
Etapa 2	Diseño de experimento, elegir muestras; aislar variables.
Etapa 3	Observar correlaciones, identificar patrones.
Etapa 4	Formalizar hipótesis para explicar las regularidades.
Etapa 5	Explicaciones y predicciones probadas y falsadas.
Etapa 6	Formulación de leyes o no confirmación (hipótesis rechazadas).
Etapa 7	Elaboración de generalizaciones.
Etapa 8	Nuevas teorías.

Tabla nº 38.*Modelo del método científico* (Hitchock y Hughes, 1995)

De lo anterior se deduce que el paradigma empírico es selectivo en cuanto a sus objetos a estudiar. Para la formulación científica es necesario que los elementos objeto de análisis puedan ser cuantitativos; que su principal estrategia de acción será la formulación de hipótesis o declaración de relaciones (fundamentalmente causales); que los datos recogidos deben estar controlados experimentalmente y que los resultados deben ser concluyentes para probar los supuestos establecidos derivados de la teoría mediante las hipótesis. Esto implica el análisis selectivo de los fenómenos observables, y por tanto, sólo lo serán aquellos que sean susceptibles de medición, análisis matemático y control experimental (Pérez Gómez, 1983; Carr y Kemmis, 1988).

Recogiendo las últimas aportaciones de reconocidos científicos representantes de este paradigma -como Popper (1968, 1982), Mouly

(1978), Lakatos (1970), Laudan (1990), Rasmussen (1990) Popper y Lorenz (1995) y Hitchcock y Hughes (1995) a las que se podrían añadir los supuestos de Popkewitz (1994 [(2)])-, Cohen, Manion y Morrison (2000: 12-13) elaboran un correlato de puntos tratando de trasladar el estado actual de la teoría empírica a la vez que nos advierten del hecho de que el prestigio de una teoría, como puede ser esta, varía considerablemente dependiendo del área de conocimiento o disciplina desde donde se comente; además determinadas ciencias o disciplinas disponen de altos niveles de exigencia o de satisfacción respecto al método empleado, como puede ser el caso de las ciencias naturales; por el contrario la teoría educativa aún está en los primeros niveles de formulación, de ahí que exista una gran desigualdad de desarrollo y de planteamientos incluso entre diversos sectores de ese conocimiento. Aun así, dichos autores plantean las siguientes características pertenecientes a una teoría empírica efectiva:

a) Debe permitir deducciones generales y generar leyes que puedan ser comprobadas empíricamente; sólo se puede comprobar la validez de una teoría mediante la validez de sus proposiciones (hipótesis). Si fracasan varios intentos para anular algunas de sus hipótesis éstas ganan validez y la teoría se confirma y gana en prestigio; si ocurre lo contrario es una evidencia indirecta de insuficiencia.

b) Una teoría debe estar fundamentada en datos empíricos verificados. La teoría mejor será aquella que pueda explicar más adecuadamente los fenómenos tratados y aquella que pueda incorporar más hechos dentro de su estructura con sentido de generalización y de predicción.

c) Las teorías deben ser formuladas en términos simples, no debe tratar superfluamente otras variables cuando estas sean difíciles de explicar.

d) Una teoría debe ser capaz de responder a posibles anomalías observadas.

e) Una teoría debe catalizar nuevas investigaciones, ha de ser fecunda.

f) Una teoría debe mostrar precisión y universalidad, a la vez que sentar las bases de su propia invalidez y confrontación e identificar la naturaleza y operatividad ante un "test severo" (Popper).

g) Una teoría empírica efectiva debe ser probada en contextos diferentes de aquellos en los que se originó, debe ir hacia la comprobación (Laudan) más que la simple corroboración. Debe identificar la clase de evidencia que se requiere para confirmar o rechazar la teoría.

h) Debe ser operativamente precisa.

i) Una comprobación de una teoría debe poder ser reproducida, replicada.

Estas condiciones son difícilmente asumibles por la mayoría de los investigadores [3] y por la naturaleza de los fenómenos educativos y las circunstancias en las que se desarrollan. Se olvida el carácter situacional de muy difícil réplica de todo el proceso educativo en el aula, muy determinado por las condiciones personales de los intervinientes y por las condiciones del entorno, lo cual invalida la posibilidad de generalización y de universalizar hechos y procedimientos que sólo funcionarían en un laboratorio, algo, por cierto, bastante alejado de la realidad escolar.
La aplicabilidad de este paradigma, en el mundo educativo queda restringido a descripciones generalizadas de comportamientos, aptitudes, características "medias" de alumnos, profesores, rendimientos, instituciones, uso de recursos o disponibilidad de infraestructura etc., que pueden ser válidas para conocer las "grandes dimensiones" del sistema y orientar la planificación; sin embargo resulta ser un paradigma grosero para tratar de describir, explicar, comprender, o llegar a transformar el reducido y diminuto "mundo" de la escuela, por no decir el aula. Trabajar en esta línea supone también aceptar el enfoque derivado del conductismo y neoconductismo relacionado con la medición de las aptitudes de los alumnos, la aplicación de determinados test convenientemente baremados, estandarizados y adaptados a poblaciones de origen diferente del contexto originario. Del mismo modo podría hablarse de la adecuación

de los test de rendimiento de los alumnos o de las evaluaciones generales de los sistemas educativos basados en los resultados de los alumnos. En los dominios de la enseñanza, el positivismo investigó con el fin de determinar los niveles de eficacia de las acciones tanto institucionales (escuelas eficaces, Scheerens y Boskers, 1997) como las de los profesores según la perspectiva de los modelos presagio-producto y proceso-producto (Pérez Gómez, 1983 y Shulman, 1989) o en el desarrollo de planteamientos predictivos en determinados contextos en los que es relativamente fácil establecer controles y mediciones para realizar sobre ellos estudios de tipo correlacional (Fenstesmacher, 1989).

No debería confundirse o equiparase positivismo con cuantitativismo, ya que "son en sí dos cosas distintas" (Dendaluce, 1995: 14); es confundir el todo con una de sus partes, por muy esencial que sea la necesidad de cuantificar para el paradigma, "el positivismo es esencialmente un sistema epistemológico y el cuantitativismo es esencialmente un sistema metodológico-técnico. Ello a pesar de que la literatura americana presente algunos de los estudios de este tipo bajo el denominador de "enfoque o paradigma cuantitativo". Esto es debido a que la investigación educativa ha estado fuertemente condicionada por los influjos del conductismo de base psicológica, que impuso un reduccionismo teórico y metodológico que decidió, institucionalizó y legitimó cuál era el "verdadero" conocimiento, que se lograba preocupándose de buscar leyes universales sobre el comportamiento humano presentado a partir de conductas observables cuantificadas con precisión y obviando todo cuanto no encajara en esa "medición" de las conductas.

Era una investigación alejada de las escuelas y de los maestros, por dos razones evidentes inherentes al paradigma: a) la investigación debía realizarse por expertos, con fuerte formación -lo cual es coherente y válido- aspecto este del cual adolecían la mayoría de los docentes, y b) porque el investigador debía ocupar un lugar "alejado", no vinculado, del hecho investigado para ser objetivo. Los docentes son considerados como ejecutores de buenas prácticas constatadas por los investigadores; los docentes no toman parte en las decisiones

sobre cómo desarrollar la docencia.
Ante esta perspectiva, ante la hegemonía cuasi totalitaria sobre el modo de acceder al conocimiento negando la posición del hombre ante el mundo, negando la subjetividad e igualando los hechos sociales a los hechos físicos, las críticas aparecieron muy pronto. Ya Dilthey y Rikert argumentaron desde el plano ontológico que los objetos de estudio de las ciencias naturales no poseían las mismas características que los de las ciencias sociales, en los que intervenían la libertad, el espíritu, la voluntad y necesidades internas diferentes en cada momento y circunstancias.
Más modernamente (Apple, 1986, 1996 y 1997) pone el acento en este mismo punto: tener que evitar cualquier consideración de carácter ideológico para así no contaminar los resultados; así se llega a admitir la posibilidad de la existencia de una persona completamente "abstracta" y aislable del entorno en el cual desarrolla sus acciones sociales, a la que no influyen ni condicionan sus relaciones con el mundo en el que vive, ni la cultura de la que procede, ni su situación económica, ni su propia evolución y dinámica.
Más cercanamente, desde la educación, la crítica proviene básicamente de dos frentes: a) desde la perspectiva filosófica cuestionando algunos de sus postulados como el realismo ingenuo, la existencia de un lenguaje científico universal, la correspondencia entre teoría y verdad, el que todo debe ser cuantificable, la neutralidad del investigador, la toma de decisiones independiente de quién investiga, etc., y b) aquella que proviene de las relaciones entre la teoría y la práctica. Las primeras son coincidentes con lo que un poco más arriba está expuesto, (que darán origen a una visión más interpretativa y comprensiva de lo educativo); las segundas tienen que ver con la práctica cotidiana y la posibilidad de cambio y transformación. Éstas están centradas en tratar de comprender las relaciones teoría-práctica. Quienes de forma más clara y contundente plantean el tema son Carr y Kemmis (1988) siguiendo los planteamientos habermasianos; y será a partir de sus aportes desde donde esbozaremos las principales ideas al respecto.

a) Para un positivista, al contrario de un no-positivista, teoría y

práctica son dos elementos separados (es una "creencia" del positivismo, como también es una creencia el considerar que algo para ser científico debe ser objeto de cuantificación...) así resulta que algo contra lo que se quiere combatir (las creencias) también está comprendido en el positivismo, porque "los paradigmas están informados por todo un complejo de creencias, valores y supuestos previos, estos nunca se explicitan en las teorías producidas por la investigación... las teorías siempre están contaminadas por las creencias y los valores de la comunidad investigadora y siempre son, por consiguiente, productos sociales" (Carr y Kemmis, 1988: 89). Tal como comentamos al tratar el tema de las creencias (apartado 1.3.3).

b) Se cuestiona que el tipo de relación lineal entre medios y fines propuestos en el enfoque positivista sirva para entender cómo, en educación, finalidades, políticas y métodos están intrínsecamente relacionados..."al considerar que las cuestiones de valor sólo pueden referirse a los fines, ignora la peculiar relación que existe entre estos y los medios empleados para alcanzarlos" (ídem, p. 93). Lo cual tiene una gran repercusión en el modo de entender la relación teoría-práctica. Su mayor incidencia y desconexión se advierte al comprobar que las soluciones a los problemas de la educación pueden hallarse sin hacer ninguna referencia a la estructura de pensamiento de quienes sufren estos problemas y en donde surgen estos problemas; dicho de otro modo, el positivismo ignora los conocimientos, las creencias, los pensamientos teóricos de los practicantes de la enseñanza, sin apreciar de qué forma ellos generan y solucionan los problemas, sin analizar sus experiencias. Los hallazgos así conseguidos "y las nuevas teorías que pueda ofrecer tendrán poca validez si no guardan relación con las teorías y la comprensión de los practicantes de la educación... la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones de los practicantes de la educación y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar" (Carr y Kemmis, 1988: 131). Será la única

forma de que los docentes comprendan mejor tanto lo que hacen (práctica) como lo que intentan conseguir y de qué forma y bajo qué planteamientos (teoría).

c) La separación existente entre la investigación y la práctica educativa, no sólo la cotidiana, sino también la promovida como innovación no es racionalmente posible, sobre todo para los que venimos de la 'práctica', aunque se pueda decir que existe la investigación sin innovación e innovaciones sin investigación, es una aberración; en el primer caso se producen estudios que sólo son capaces de entenderlos otros investigadores, con lo cual la incidencia sobre la educación es nula; y en el segundo caso, resulta que se realizan experiencias sobre conjeturas sin ninguna base, es decir cuya base es un barrunto sin ningún tipo de estudio anterior ni posterior. Desde entonces algo se ha avanzado, pero no todo lo que sería de desear.

d) La aplicación de sofisticados diseños para la consecución de datos objetivos y la explotación y tratamiento de los mismos con cada vez más sofisticados soportes informáticos estadísticos, con la finalidad de conseguir mayores niveles de objetividad, la mayoría de las veces, no hace sino provocar un mayor alejamiento de la realidad, respetando cada vez menos las características del objeto de estudio. Por esta razón "los descubrimientos de la ciencia social positiva son a menudo considerados banales y triviales, por eso mismo han tenido poca repercusión en aquellos a quienes iban dirigidos. Esto es profesores, trabajadores sociales, asesores, etc., cuantos más esfuerzos parece que ponen los investigadores en el laboratorio restringiendo, simplificando y controlando las variables de sus experimentos científicos, más posibilidades tienen de acabar con 'una versión reducida y sintética del todo, un juego de muñecas construido en un entorno restringido'" (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 19). De este mismo parecer se muestran Cook y Reichardt (1987); Taylor y Bogdan (1987), etc.

En estos momentos, la literatura al respecto es abundante y reiterativa, por tanto, una vez señalados los puntos más críticos,

veamos las alternativas.

3.2. *El paradigma interpretativo*

Al positivismo le han llovido las críticas desde varios frentes procedentes de distintas escuelas o corrientes de pensamiento, con diferentes matices y, en algunos casos enfrentados entre ellas mismas (los interpretativistas y/o hermenéuticos y las marxistas y/o neomarxistas, fundamentalmente), pero con un sentimiento común de rechazo a la tesis racionalista.

El paradigma interpretativo acoge un conjunto de propuestas que, a efectos prácticos, pretenden una visión distinta de la ciencia. Bajo este calificativo se agrupan acepciones tales como: humanístico, humanístico-interpretativo, histórico-hermenéutico, fenomenológico, paradigma naturalista, etnográfico, perspectiva constructivista...

En contra de la ciencia social positiva se encuentran las ciencias hermenéuticas, que se reconocen bajo los dictámenes de paradigma interpretativo cuyas raíces se encuentran en la fenomenología de Husserl (1961), la etnometodología de Garfinkel (1967), la hermenéutica de Gadamer (1977 y 1984), el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), la etnografía de los clásicos Mead y Malinowski y la antropología cognitiva de Goodenough (1971) estas corrientes potencian el estudio y la comprensión de las acciones humanas y de la vida social.

Los supuestos sobre los que se basan los seguidores de lo interpretativo tienen su fundamento en las siguientes cuestiones, que también funcionan como apriorismos:

Fenomenología	Etnometodología	Interaccionismo simbólico
• Aboga por el estudio de la experiencia directa tomada en su valor facial; ve el comportamiento como determinado por los fenómenos de la experiencia en vez de por la realidad externa, objetiva, y físicamente descrita. • Creencia en la importancia y en el sentido de primacía de la conciencia subjetiva.	• Se preocupa por conocer cómo la gente ve y concibe su mundo diario. • Se dirige a conocer, comprender los mecanismos por los cuales los participantes alcanzan y sostienen la interacción en un encuentro social, las asunciones que hacen, las convenciones que utilizan y las prácticas que adoptan.	• Los seres humanos actúan respecto a las cosas sobre la base de los significados que tienen para ellos. • La atribución de significados a los objetos es un proceso continuo. • Este proceso se da en un con texto social, cada sujeto alinea su acción con la de los otros. Piensa cómo los otros quieren o

de la conciencia subjetiva. • Entendimiento de la conciencia como algo activo. • La conciencia dispone de estructuras esenciales de las que obtenemos conocimiento directo mediante una cierta clase de reflexión.	entendida como el modo en que todas las explicaciones de posturas sociales (descripciones, análisis, críticas etc.) y las posturas sociales que las ocasionan son mutuamente interdependientes.	pudieran actuar en ciertas circunstancias y cómo pudiera actuar él mismo. • La naturaleza de la interacción es la que más interesa, en tanto en cuanto las sociedades se componen de individuos que interactúan.

Tabla nº 39.*Supuestos paradigmáticos a partir de Cohen-Manion (1990) y Cohen, Manion y Morrison, 2000*

La tarea principal de las ciencias interpretativas o hermenéuticas no consiste en construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social revelando el significado que tienen para aquellos que las ejecutan. No pretenden encontrar generalizaciones, ya que éstas, lo ha demostrado el positivismo, no son posibles en el mundo social, como mucho "son generalizaciones de naturaleza probabilística". Las generalizaciones se refieren a tendencias generales. Son ciertas para la mayoría de los niños, pero no para la totalidad; respecto a algunos resultan notoriamente falsas" (Dockrell y Hamilton, 1983: 31-32).

Los supuestos sobre los que se identifica este paradigma se asientan sobre:

Una declaración

La ciencia social es el resultado del conocimiento aportado y aceptado por el hombre obtenido mediante procesos de reflexión, sistematización y rigor que le permiten interpretar y comprender el mundo en el que vive teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias que rodean al individuo y a sus realizaciones sociales.

Un principio axiológico

La finalidad de la ciencia no ha de ser buscar la única verdad ni encontrar reglas, normas o leyes generales que describan y expliquen el mundo y el comportamiento del mismo (incluido el hombre como genérico) mediante relaciones causales sino que lo que debe pretender es interpretar y comprender ese mundo desde la perspectiva del individuo y contando con su presencia activa.

Una posición ontológica

El centro de los objetos de estudio no es ajeno al individuo. Tanto el actor de los sucesos a estudiar o investigar como el investigador forman un todo interaccionado. A diferencia del mundo físico, acabado inalterable en el momento de la investigación, la naturaleza humana es abierta e inacabada, no está ya hecha y, por tanto, no necesita de explicación sobre lo que es o cómo opera, sino que lo que ocurre es que se está haciendo en el tiempo y en unas circunstancias, a partir de las acciones internas del hombre que interviene sobre lo que se está construyendo, lo cual lo identifica como un actor, como un agente activo, no pasivo

Unos postulados epistemológicos

Una de las claves del paradigma interpretativo y del constructivismo radica en la subjetividad como forma de acceso al conocimiento; esto no quiere decir que la objetividad no cuente o no exista, al contrario; el investigador interpretativo la persigue; porque, desde esta perspectiva, construir el conocimiento social e interpretarlo supone penetrar en el mundo personal de los sujetos, en interpretar y comprender cómo éstos interpretan las situaciones y qué significan para él (subjetividad). Lo que busca el investigador es la objetividad de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo entre los implicados en determinados hechos sociales. No es una objetividad de entrada, en la recogida de la información, sino una objetividad de salida.

Es la inducción el método de acceso al conocimiento partiendo del análisis de las intenciones, motivos, razones o creencias que impulsan a los individuos a obrar en cuanto que agentes de sus acciones (Gutiérrez, 2000). El investigador tras una depuración (reducción de datos) establece subcategorías y categorías que van dando forma conceptual, tras revisiones dialécticas a las informaciones recogidas utilizando técnicas de saturación y contrastación hasta poder llegar a elaborar teorías que ayuden a comprender e interpretar, tanto al investigador como a los agentes, sobre unos determinados comportamientos. Todo este proceso produce un conocimiento de tipo ideográfico más que normativo.

Una postura metodológica

Desde el punto de vista metodológico y siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) traslado la siguiente síntesis, sobre la que después comentaré su desarrollo:

a) Es inductiva ya que se parte de recoger datos sobre una determinada realidad a partir de los cuales se desarrollan conceptualizaciones para comprender el fenómeno, no para validar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Los estudios comienzan con interrogantes y diseños vagamente formulados.

b) El estudio se realiza con perspectiva holística, si se prefiere con una doble explicación: por una parte, ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para dejar de ser estudiado; todas las personas y situaciones poseen interés; y por otra, cuanto acontece es entendido como un todo, no es reducido a unas cuantas variables. Se analiza a las personas y sus comportamientos en relación con su pasado y en las condiciones contextuales en las que suceden los acontecimientos. Ya habrá tiempo tanto de reconducir el trabajo como de focalizar el tema de mayor interés o preocupación.

c) Se considera que tanto la metodología como el investigador poseen efectos sensibilizadores sobre lo que se investiga y sobre el investigador. Se debe acceder al campo de forma natural y no agresiva. Tanto uno como otra debe ejercer la menor influencia posible sobre lo observado, por tanto, se debe intentar reducir al mínimo tales efectos; en cualquier caso, debe tenerse esto presente cuando se analizan los datos.

d) El investigador debe 'suspender' sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para poder entender, respetar, ver las cosas como si ocurrieran por primera vez y aprender a sentir dicha realidad como quienes la están viviendo.

e) La metodología propia de este paradigma es humanística respetando la idiosincrasia de las personas, sus vivencias, sus intereses, sus temores...

f) La investigación interpretativa se preocupa más por la validez que por la fiabilidad en tanto que estabilidad de los datos y réplica de los

mismos. Su énfasis recae en conseguir que los resultados de la investigación reflejen lo sucedido, lo sentido, lo percibido por los agentes en ese momento y sea válido para ellos en la comprensión de su mundo y de ellos mismos.

Tras un análisis de los fundamentos del paradigma interpretativo a partir de las aportaciones de diversos autores, Cohen, Manion y Morrison (2000: 2 1-22) establecen las siguientes características que le dan carta de naturaleza propia diferenciándose claramente del paradigma positivista o normativo:

- "Las personas son intencionadas y creativas en sus acciones, actúan de forma intencionada y crean significados en sus acciones y a través de ellas (Blumer, 1969).
- Las personas construyen de forma activa su mundo social -no son 'informes culturales' o muñecos del positivismo- (Garfinkel, 1967).
- Las situaciones son fluidas y van cambiando, más que fijas y estáticas; los sucesos y el comportamiento evolucionan con el tiempo y se ven muy afectados por el contexto, son *actividades situadas*.
- Los sucesos y los individuos son únicos y en su mayor parte no son generalizables,
- El mundo social deberá ser estudiado en su estado natural, sin la intervención o manipulación del investigador (Hanmersley y Atkinson, 1994).
- La fidelidad hacia el fenómeno que se estudia es fundamental.
- Las personas interpretan sucesos, contextos y situaciones, y actúan sobre las bases de estos sucesos; esto se hace eco del famoso *aforismo de Thomas* (1928) que dice: *si las personas determinan sus situaciones como reales, éstas serán reales en sus consecuencias*; si yo creo que hay un ratón debajo de la mesa, actuaré como si lo hubiera aunque no sea así.
- Existen múltiples interpretaciones y perspectivas sobre un suceso o situaciones.

- La realidad es compleja y tiene *multicapas*.
- Muchos sucesos no se pueden reducir a una interpretación simplista, por tanto las 'descripciones densas' (Geertz, 1973) son esenciales imposibilitando el reduccionismo.
- Necesitamos examinar situaciones a través de los participantes antes que a través de los investigadores".

La aplicación de este paradigma en el mundo educativo es manifiesto sobre todo cuando el objeto de estudio está circunscrito a unos ámbitos determinados no demasiado extensos tanto en tiempo, como en espacio o en cuanto al número de personas involucradas. El ámbito institucional e interinstitucional y el mundo del aula serían los más idóneos, ya que la finalidad del planteamiento paradigmático no es la generalización, ni la uniformidad de pensamiento, ni la búsqueda de la normatividad. Es una apuesta por un mejor conocimiento e interpretación de cuanto nos rodea en nuestras relaciones sociales, y la relación educativa es una de ellas y, desde el punto de vista evaluativo, después obrar en consecuencia, tomar decisiones. En este sentido la investigación interpretativa es una de las mejores bases de las que el investigador-evaluador se puede servir para de una manera independiente tomar decisiones que afecten a su forma de actuar y comportarse, ya que le facilitan las bases para poder interpretar y comprender la realidad en la o las que tiene lugar su trabajo. Ahora que se comenta tanto el tema de los valores, de los sentimientos, de la diversidad, de la alteralidad, de las relaciones humanas, etc.; en definitiva, de los problemas de la vida, esta perspectiva nos facilita una visión con autenticidad de los problemas que nos rodean.
La crítica a este paradigma, que podríamos considerar intermedio, por ubicación entre el positivismo (normativo/'científico') y el crítico (socio-crítico), recibe críticas desde ambas posiciones. Respecto a las críticas que provienen de los positivistas y neopositivistas, diremos que podrían englobarse sobre dos tipos de argumentaciones.

a) Sobre el concepto epistemológico de ciencia, totalmente incompatible entre unos y otros. La incompatibilidad de rango axiológico (unicidad frente a diversidad, la verdad es única, regida

por leyes universales), ontológico (los objetos de investigación son uno, tanto los físicos como los sociales) y metodológico (aplicación del método científico por un lado, la multivariedad, por otro). Sobre este último extremo se critica el abandono anticipado de los procedimientos de verificación y en despreciar la búsqueda de posibles generalizaciones, así como el no partir de hipótesis por confirmar.

b) Sobre los resultados, los normativos aducen que los procedentes de las investigaciones interpretativas son inconsistentes por falta de rigor, no son fiables, porque son inestables e irreproducibles, no son objetivos porque no se basan en la objetividad, la medición y la cuantificación y, en consecuencia, no son científicos.

Las críticas provenientes de los sociocríticos hacia los interpretativistas abundan en la idea de que son una continuidad de los positivistas, aunque empleen metodología distinta a éstos -metodología aceptada y adoptada por los sociocríticos-, ya que se limitan a describir una determinada realidad, pero son contemporalizadores de la misma, ya que no actúan sobre ella. El científico interpretativista no interviene sobre la realidad, se muestra neutral, alejado no participativo, por tanto, consiente en la injusticia, en la insolidaridad y no facilita la emancipación, como ahora veremos.

3.3. *El paradigma crítico*

Esta tercera postura o cosmovisión del mundo, y de la ciencia social en particular, tiene una concepción distinta de la que mantienen los neopositivistas en tanto en cuanto considera a la misma no como una forma de acceso y de acumulación del conocimiento con la finalidad de describir el mundo y explicar el origen de los fenómenos mediante leyes de carácter universal bajo el principio causalidad, tanto para los fenómenos físicos como para los acontecimientos sociales, o para interpretarlo y comprenderlo (interpretativistas) sino como una estrategia que el hombre se ha dado a sí mismo para no sólo describir, explicar, predecir (positivistas) interpretar y comprender (hermenéuticos) sino también para actuar y transformar ese mundo en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre.

Esta corriente sociocrítica, que nace con el marxismo, reformulado por los neo-marxistas, cuya cabeza más visible es Habermas, se muestra especialmente crítica con los positivistas, quienes no consideran científica a esta corriente por los mismos o similares argumentos que a los hermenéuticos; se apoya más en estos porque "Habermas acepta el postulado interpretativo de que la vida social no puede explicarse en forma de generalizaciones y de predicciones, también acepta y matiza (cuestión importante) que la fuente de los significados es externa a los actos individuales y que, por consiguiente, las intenciones de los individuos pueden verse constreñidas socialmente o redefinidas por agencias manipuladoras ajenas" (Carr y Kemmis, 1988: 149).
Tanto Marx como Habermas o los generadores de la corriente social crítica en educación como Carr y Kemmis, Elliot, McIntyre, Gimeno, Torres, además de defender la teoría crítica como ciencia, lo que critican al positivismo es su cerrazón al no considerar científico cuanto no sea realizado a partir de observaciones, mediciones, contrastación de hipótesis, generalización de resultados, etc.; y la visión que tienen de un mundo acabado, cerrado, lo cual, puede ser válido en el mundo natural, pero es inadmisible en lo social, ya que el tiempo, el desarrollo tecnológico o las circunstancias históricas lo pueden modificar a cada instante. Su postura representa un no al determinismo positivista. Por tanto, si el mundo social no es como los positivistas lo ven, los métodos que utilizan no son del todo adecuados por exclusividad; en consecuencia, las conclusiones a las que llegan, no son válidas. De hecho, la ciencia social crítica lo que pretende es cambiar "ese" mundo sacando a flote las condiciones sociales existentes que lo único que hacen es mantener e incrementar la dependencia, la injusticia, las desigualdades y la falta de libertad. Por eso, es necesario cambiar, intervenir y transformar el mundo; y la ciencia social crítica puede y debe hacerlo científicamente.
A los seguidores del paradigma interpretativo también les critica la posición que adoptan de neutralidad, tanto la de ellos como la de la ciencia. Ni la ciencia ni el investigador deben ser neutrales, deben actuar, cambiar, transformar la realidad, eso sí con criterios científicos una vez descubiertos (investigados) los intereses subyacentes

indeseables que deben desaparecer para poder obrar de forma emancipada.
Carr y Kemmis (1988) centran la crítica al paradigma interpretativo en tres cuestiones que para ellos son fundamentales:

1. Dicho modelo omite cuestionar tanto los orígenes o las causas y los resultados cuyo inicio está en las condiciones en las que se desarrollan las interacciones sociales, como de qué forma dichas condiciones determinan sus propias interpretaciones de la realidad. "Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen... esta forma de indagación intentaría revelar las causas históricas y sociales de los actos siguiendo caminos que están vedados a la explicación interpretativa" (p. 110).

2. Descuida los problemas cruciales del conflicto social y del cambio que subyace en la ideología racionalista como mantenedora del "status quo"; de forma que "para penetrar en esa resistencia a las explicaciones ideológicas, la ciencia social interpretativa tendría que suministrarnos un modo de indagación que permitiese reconsiderar y revisar críticamente esas autointerpretaciones individuales" (p. 111).

3. No está definida la relación entre lo teórico y lo práctico en el caso de producirse ansiedades y malos entendidos en la práctica propia o ajena, puede ocurrir y de hecho ocurre "que lo irracional e incoherente no sea tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo como esa misma realidad social. Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere que la gente cambie *lo que piensa* acerca de lo que sucede, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente *lo que hace*. De ahí que, si bien las teorías interpretativas pueden transformar la conciencia de la realidad social, posiblemente no suscitaren ningún interés directo por la elaboración de métodos para un examen crucial de la realidad social propiamente dicha. Y, en efecto, por lo que concierne a la búsqueda de teorías que incorporen normas para valorar críticamente el orden social existente, en tanto que mal encaminado,

> el enfoque interpretativo suele mostrar una cierta indiferencia frente a la sociedad de que la teoría social critique el *status quo* (p. 112-113).

Estaríamos de acuerdo con estos autores en afirmar que el planteamiento interpretativo es contemporizador con el estado social de la ciencia que mantiene el racionalismo ya que, "pese a su insistencia en que las realidades sociales de la educación no son algo objetivamente dado sino que se estructura subjetivamente, el planteamiento interpretativo, lo mismo que el positivismo, persigue la finalidad metodológica común de describir la realidad social de una manera real y distante" (p. 113). La otra crítica fundamental la realiza Giddens (1972, cit. Cohen y Manion, 1990: 66) cuando comenta que ninguna persona concreta puede poseer un conocimiento detallado de algo más que el sector particular de la sociedad en el que participa, de modo que aún persiste la tarea de convertir en un cuerpo de conocimiento explícito y comprensivo lo que sólo se conoce de manera parcial por los mismos actores inexpertos en la materia".

3.3.1. *Su visión de la ciencia*

El paradigma crítico en investigación educativa nace de las aportaciones de la teoría social crítica que reclama una forma de entender el mundo social de forma distinta a como lo afronta la concepción tradicional, racionalista y positivista. Los fenómenos sociales no pueden ser tratados de la misma forma que los hechos físicos. Habermas traslada a lo largo de sus obras la idea de generar una ciencia social crítica que pudiera situarse entre la filosofía y la ciencia, ya que esta sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros posibles, recuérdese "los intereses constitutivos de los saberes" y no admite que la ciencia "tradicional" sea capaz de definir las normas bajo las cuales ha de regirse la investigación y decidir cuáles considera o no científicos este esos distintos tipos de saberes. Los conocimientos sociales no deben ser juzgados y valorados según los principios de una epistemología trufada de positivismo.

Esto es más imprescindible si cabe en educación, que en psicología, sociología u otras ciencias sociales, ya que el enfoque científico ha de poder y saber responder a preguntas sobre los valores y los objetivos

educativos prácticos. La teoría social crítica y la teoría crítica de la enseñanza y por tanto la investigación educativa no está exenta de valores ya que pretende cambiar, transformar la sociedad proponiendo valores de justicia, emancipación, democracia; por tanto ni la ciencia, ni la investigación, ni el investigador son neutrales. "...Es preferible introducir la ideología de manera explícita en los procesos de adquisición del conocimiento, puesto que considerar que estos procesos están libres de sesgos sólo refleja niveles de inconsciencia por parte del investigador" (De Miguel, 1988: 70).

"La teoría crítica es explícitamente prescriptiva y normativa, supone una idea de lo que el comportamiento en una democracia social debería imponer (Fay, 1987; Morrison, 1995ª). Su intención no es simplemente informar sobre la sociedad y el comportamiento, sino también dar cuenta de una sociedad que se basa en la igualdad y la democracia para todos sus miembros. Su propósito no sólo es entender situaciones y fenómenos sino también cambiarlos. En particular, busca emancipar a los dominados, corregir la desigualdad y promover las libertades individuales dentro de una sociedad democrática" (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 28).

Por esto, la ciencia social crítica pretende aunar la interpretación de los hechos (interpretación y comprensión) con la explicación causal de los mismos (positivismo) pero yendo más allá, ya que lo que pretende no es fijar científicamente esas causas, esos orígenes, sino cambiarlos, con la pretensión de eliminar las condiciones que distorsionan el auténtico entendimiento no "contaminado" por la estaticidad y el determinismo, por un lado y la mera contemplación por otro.

Se propugna, para superar el pensamiento interpretativo y hermenéutico, la acción o si se prefiere la "praxis crítica", que es además la forma de unir teoría y práctica, lo cual desembocará en una metodología de acción e investigación, con connotaciones muy diferentes a la tradicional unión ciencia-tecnología sujeta a intereses de desarrollo, progreso, producción y economía. Por el contrario, lo que se propugna es una formación y una ilustración de los agentes sociales para conseguir una transformación social mediante la integración de la teoría y de la práctica combinando e integrando en

un mismo proceso momentos de reflexión y de acción (propuesta, observación, evaluación, reflexión) en un proceso dialéctico y de compromiso político llevado a cabo por grupos comprometidos con el objetivo de lograr su propia emancipación.

Habermas (1982 y 1984) analiza la estructura del conocimiento y las formas de acceder que denomina "teoría de los intereses constitutivos de los saberes" considerando que el saber es el resultado de una mente humana motivada por necesidades naturales e intereses; una mente que no es ajena a las preocupaciones cotidianas, ni neutral en su concepción, por tanto subjetiva, que se ha ido configurando por las condiciones sociales, culturales, científicas e históricas en la que ha vivido. Estos intereses constitutivos de saberes son apriorísticos, "trascendentales" en el sentido de que son presupuestos de cualquier acto cognoscitivo y, por tanto, constituyen modos posibles de pensamiento, por medio de los cuales puede ser constituida la realidad y se actúa sobre ella" (Carr y Kemmis, 1988: 147).

El conocimiento se genera a partir de tres tipos de intereses cognitivos: la *predicción* y el *control*, que dan respuestas a intereses técnicos; la *comprensión* y la *interpretación*, que facilitan los intereses prácticos; y la *emancipación* y la *libertad*, para responder a intereses emancipatorios. Además Habermas, a partir de ellos, realiza una segunda conceptualización ligada a los tres paradigmas de investigación de forma que los primeros corresponderían al positivismo, los segundos al interpretativo y los terceros al sociocrítico, capaces de generar "conocimiento valioso" que estará determinado por el poder y posición sociales de quien lo dispone, siendo así posible la acción social crítica que posibilite una sociedad más justa e igualitaria en la que se practiquen las libertades individuales y se pueda erradicar la práctica de poderes y efectos del mismo de forma ilegítima. El diagrama siguiente de Carr y Kemmis (1988: 149) sintetiza todas estas relaciones:

Interés	**Saber**	**Medio**	**Ciencia**
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo o naturales	Las empírico-analíticas
Práctico	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Las hermenéuticas o ‘interpretativas’
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Las ciencias críticas

Tabla nº 40.*Intereses, saberes, medios y paradigmas* (Carr y Kemmis, 1988: 149)

El interés emancipatorio engloba a los dos anteriores a la vez que los necesita; pero va más allá ya que se encamina a la acción, no sólo a la explicación o la comprensión.

Dicha acción se concreta en la reflexión y en la concepción dialéctica y deliberativa de la ciencia que conjuntamente pretenden operativizar las funciones de la teoría social crítica educativa y de esta forma relacionar lo teórico con lo práctico. Tales funciones, según Carr y Kemmis (1988: 158-160):

1. "*La formación y generalización de teoremas críticos* capaces de soportar un discurso científico. Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social; por ejemplo: 'el aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción y el control del lenguaje y demás actividades del aprender', o bien 'la enseñanza cooperativa sólo puede desarrollarse bajo condiciones de negociación continua del contenido y de las prácticas de clase a través de las cuales se expresa el currículum'".

2. "*La organización de procesos de ilustración* en la que los teoremas crítico serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de procesos de reflexión en el seno de grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos"... estas experiencias deben ser auténticas y comunicables (es decir, mutuamente comprensibles); todos los intervinientes se comprometen a participar y a generar y garantizar las condiciones para que lo que haya que hacer o decir se realice con libertad de discurso y libre de constricciones.

3. "*La organización de la acción* (o como dice Habermas "la conducción de la lucha política") que exige la selección de las estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma". Las decisiones a tomar han de ser prudentes, no deben implicar riesgos innecesarios y la implicación en las mismas por parte de los individuos debe ser libre.

Es patente que la visión epistemológica de esta ciencia se asienta en que el conocimiento es algo que se elabora mediante la acción y la constante ciclicidad entre la teoría y la práctica influenciándose mutuamente, a la vez es formadora y diseminadora del mismo no de forma elitista sino democrática.
Las repercusiones de la teoría social crítica en educación son muy interesantes e importantes desde el punto educativo en general y para la investigación educativa en particular porque le permiten preguntar, conocer y actuar sobre una gran cantidad de cuestiones muy significativas y para las que puede aportar soluciones prácticas y contextualizadas que no pueden aportar otros enfoques. A título de ejemplo Cohen, Manion y Morrison (2002: 28): nos presentan, entre otras, las siguientes cuestiones de interés: "las relaciones entre escuela y sociedad, de qué forma las escuelas perpetúan o reducen las desigualdades, la construcción social y los currículos, qué define el conocimiento valioso, qué intereses ideológicos trata, de qué forma esto reproduce la desigualdad social, cómo se produce y reproduce el poder a través de la educación, qué intereses están siendo transmitidos por la educación y hasta qué punto están legitimados...".
Este tipo de estudios ha tenido y tiene amplias repercusiones en distintos ámbitos educativos existiendo amplios y profundos estudios sobre el currículum (Appel, 1986) a partir de la administración educativa (Giroux, 1990) o la formación del profesorado (Zeichner, 1987 y Popkewitz, 1988), además de innumerables experiencias recogidas en reuniones y congresos.

3.3.2. ***La crítica a la opción crítica***

Las críticas a este paradigma provienen fundamentalmente de sus antagonistas, esto es, de los positivistas, ya que éstos tildan a sus seguidores de ser los continuadores de los interpretativos y hermenéuticos; por tanto, parten de los mismos errores básicos: la falta de objetividad, la incapacidad para aplicar la generalización, el lugar de la investigación y del investigador como interviniente en los fenómenos que analizan; aunque les reconocen el utilizar estadísticas sobre todo para los saberes "técnicos" y, en parte, emplear sus métodos, sobre todo en las fases exploratorias, cuando se formulan

los temas o problemas sociales.

Sin embargo en lo relativo a los saberes *emancipatorios* se muestran muy contundentes en su contra ya que, según ellos, su inicio es interpretativo y por tanto subjetivo, con lo cual se parte de componentes exentos de cientificidad, tanto por la procedencia de las informaciones como por la forma de tratarlas. Son especialmente críticos en relación con:

1. Tanto el conocimiento de los informantes como de las situaciones sobre las que informan puede ser muy reducido y contener errores falsamente manifestados:

a) No se puede, en ciencia, ser elemento interesado.

b) Una cosa es el saber, la ciencia, y otra la participación democrática.

2. Si los estudios observacionales sistemáticos no son del todo exactos con la realidad ¿qué puede decirse de las observaciones no sistemáticas, de la observación de los participantes, escasamente formados o de las entrevistas informales?

3. La "negociación de los significados de las situaciones" no puede realizarse aisladamente partiendo sólo de la situación; no se dan situaciones o contextos aislados, cada situación es el resultado, o la causa de otra situación o conjunto de situaciones, con lo cual la visión del problema es muy parcial, restringida y escasamente útil.

4. El supuesto de compromiso, de participación democrática de igualdad social y de comunicación simétrica en los encuentros dialécticos y deliberativos, es en muchos casos un desideratum más que una realidad teniendo en cuenta las sutiles formas en las que puede manifestarse y ejercerse el poder, como han demostrado los etnometodólogos, psicólogos y antropólogos. Todo ello no hace sino dificultar, cuando no imposibilitar o hacer naufragar los supuestos de partida apriorísticos o "trascendentales" sobre los que la ciencia social crítica se asienta.

3.4. *A modo de síntesis*

Si se trata de una publicación sobre investigación educativa de menos

de quince años, rara es la obra que no incluya algún cuadro síntesis sobre las características, descriptores sobre los distintos paradigmas, sea esta con finalidad didáctica, comparativa o de divulgación.

No vamos a repetirlos una vez más, simplemente presentaremos dos cuadros que pueden servir de guía a modo de lista de cotejo que facilite la toma de decisiones cuando se haya de iniciar algún trabajo de investigación. Somos conscientes de que pueden igualmente hallarse en otras referencias y en diferentes artículos de revistas y trabajos de congresos y reuniones científicas, para su elaboración nos hemos basado en presentaciones anteriores de autores tales como: Guba (1983); Cook y Reichardt (1986); Cohen y Manion (1990); Carr (1990); Arnal y otros (1992); Colás y Buendía (1994); Ferreres y Molina (1995); Del Rincón y otros (1995); Mateo (1999b) y Molina (2000), entre otros.

Paradigmas en la investigación educativa: planteamientos teóricos		
Parámetros de análisis	**Positivista/racionalista/normativo**	**Interpretativo/hermenéu**
• Fundamentos	• Positivismo lógico. Empirismo.	• Fenomenología, Etnometo Interaccionismo simbólico, A
• Naturaleza de la realidad	• Dada, única, externa, fragmentada, tangible, simplificada, convergente, objetiva, estática.	• Dinámica, múltiple, holístic intangible, no construida, cc
• Finalidad de la investigación	• Describir, explicar, controlar, dominar, predecir, verificar. • Elaborar leyes universales y generalizar	• Comprender e interpreta significados de las percepciones, intenciones acciones. • Comprender las relaciones

• Relaciones sujeto objeto	• Independencia, neutralidad. Muestras. Ausencia de valores. • El hombre es objeto de investigación. • Objetividad.	• Influencia de los valores e • Objeto e investigad mutuamente. Implicación bajas. • Subjetividad
• Tipos de saber	• Universal técnico, regido por leyes nomotéticas.	• Práctico, basado en comp ideográficas.
• Valores	• No están contemplados; el rigor y la neutralidad los subsumen, anulan.	• Influencia de los valores e investigación. Son explícitan contemplados.
• Relaciones teoría-práctica	• Disociadas, separadas. La práctica es una tecnología, la teoría es la norma que la debe regir.	• Interrelacionadas, si bien l la investigación repercuten p práctica.
• En relación con la innovación	• Concepción tecnológica, modelos central-periferia, prioridad por el diseño y la difusión, evaluación de resultados.	• Análisis de diferencias, po cultural, descripción e influe contextos, evaluación de pr resultados.
• Criterios de calidad	• Objetividad, validez y fiabilidad.	• Credibilidad, confirmabilid

• Metodología • (ver tabla siguiente)	• Cuantitativa, hipotético deductivo.	• Cualitativa, inductiva.
• Proceso metodológico	• Teoría de partida, formulación de hipótesis, identificación de variables, control y operativización, estudio muestral, aplicación de instrumentos y recogida de datos, tratamiento e interpretación, comprobación de hipótesis, integración teórica o rechazo.	• Elección del tema y propós • Acceso al campo, conte viabilidad, compromisos neg • Recogida de informaci análisis, confirmación por pa • Elaboración de categorías • Planteamiento de hipótesis • Elaboración de teorías.
• Técnicas/instrumentos	• Tests, cuestionarios, observaciones sistemáticas, pruebas objetivas, experimentación.	• Trabajo de campo, observ participante, entrevistas, his narraciones, actas, documen habitualmente, cuestionarios instrumentos de metodolog
• Análisis de los datos	• Cuantitativos, estadística descriptiva e inferencial.	• Cualitativos, reducción y a análisis de textos, análisis d mapas conceptuales, etc.

Tabla nº 41. *Parámetros de análisis sobre los paradigmas (I)*

En cuanto a las características metodológicas propiamente dichas tanto

los parámetros de análisis como las peculiaridades para cada uno de los paradigmas, teniendo en cuenta las referencias anteriormente comentadas, quedan reflejadas así:

Características de la metodología predominante en los paradigmas			
Aspectos	**Positivista**	**Interpretativo**	**Sociocrítico**
• Concepto de educación	• Fenómeno objetivo.	• Experiencia vivida por los participantes.	• Proceso histórico de origen ideológico mantenedor de las estructuras de poder no siempre justas, democráticas y emancipadoras.
• Interés	• Control técnico y uniformizador.	• Conocer la conciencia de quienes están implicados: políticos, directores, profesores, alumnos.	• Transformar los usos y costumbres de forma que se sea crítico con lo que hay.
• La política y las reformas	• Prescriptivas y gerencialistas.	• Escépticos y mediadores.	• Críticos y emancipatorios.
• Problema de investigación	• Teóricos con intención de describir de forma genérica y universal, igualmente para comprobar hipótesis, confirmar planteamientos, comparaciones o experimentos, en relación con el sistema educativo, el rendimiento de los alumnos, empleo de las metodologías, etc.	• Teórico-prácticos de carácter ambiental, ecológicos, para interpretar comprender el mundo de los sentimientos, la efectividad, sobre percepciones, sensaciones, sentimientos, creencias en las relaciones sociales y educativas de todo tipo considerando los contextos.	• Prácticos y vivenciales, para intentar mejorar, cambiar, transformar las condiciones y las estructuras que posibilitan las relaciones de poder en las que tienen lugar las prácticas educativas, siempre que estas se entiendan como deficitarias, mejorables, injustas, antidemocráticas o discriminadoras.
• Diseños	• Estructurados, cerrados, planificados	• Abiertos a las contingencias	• Abiertos en su inicio y más cerrados a medida que se avanza.
• Muestra	• Elaboradas a partir de procedimientos estadísticos.	• No determinada y dependiente de los "informantes" participantes.	• Determinada por los integrantes del grupo que libre y comprometidamente se identifiquen con las necesidades y el tema.
• Técnicas de recogida de datos	• Controlada mediante instrumentos fiabilizados y validados y respetando los controles establecidos.	• Recogidas en ambientes normales de trabajo, sin control ni manipulación de lo que es natural, técnicas no agresivas.	• Ídem. Ajustando cada instrumento a los desarrollos contemplados a cada momento de la acción contemplada.

• Instrumentos	Véase cuadro de la tabla anterior		
• Proceso de investigación	Véase cuadro de la tabla anterior		
• Informe y difusión	• De tipo técnico, preciso, elevando las conclusiones a los científicos, a los académicos o responsables de la administración educativa. • Responsabilidad del investigador desde fuera.	• Con amplias descripciones de los ambientes, contextos, situaciones, incidentes... (etno-gráfico). • Los informes y, sobre todo las conclusiones, se adecuarán y ajustarán según las audiencias: individuos, grupos, comunidades, y/o ámbitos académicos.	• Debe hacerse informes de progreso para la totalidad de los integrantes del grupo pues constituyen elementos de trabajo y reflexión. Informe final consensuado por y para los implicados. • Difusión entre la comunidad científica de los aportes y soluciones encontradas.

Tabla nº 42.*Parámetros de análisis sobre los paradigmas (II)*

4. *PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS*

Seguramente tenga razón W. Taylor (1973, cit. Dockrell y Hamilton, 1983: 18) cuando afirma que la "función primaria de la investigación en educación consiste en sensibilizar, en lograr que todos sean conscientes de los problemas". Tampoco estaría lejos de la siguiente consideración: "Una vigorosa actividad investigadora o, por emplear un término menos pretencioso, una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, agudiza la reflexión, orienta la atención hacia las cuestiones importantes, aclara los problemas, estimula el debate y el intercambio de opiniones y profundiza así el entendimiento, impide la calcificación del pensamiento, promueve la flexibilidad y la adaptación ante unas exigencias cambiantes. La investigación de este tipo aspira a incrementar la capacidad de resolución de problemas del sistema de educación más que a proporcionar respuestas definitivas a los interrogantes o pruebas objetivas que zanjen controversias" (Dockrell y Hamilton, 1983: 18). A lo cual podría añadirse, en este momento del discurso, que la investigación educativa debería actuar bajo esa directriz y que, tal como parece desarrollarse el tema, debería hacerlo independientemente del paradigma bajo el que se actúe; lo cual no significa ignorarlos, pero tampoco reverenciarlos. Los paradigmas por sí mismos poco aportan, ya que son constructos bastante alejados de la realidad inmediata. Y la educación tiene muchos problemas de muy

diversa índole, con lo cual cualquier enfoque investigador puede adecuarse, tener cabida y, desde su óptica y desde su utilidad y desde su aplicabilidad puede ser legítimo su enfoque; la realidad educativa es tan múltiple, polifacética y diversa, que cada uno en su ámbito, el más próximo, el más afín, o el más adecuado tiene grandes posibilidades. Es un problema de coherencia. Coherencia entre finalidad de la investigación, propósitos de la misma (objetivos, hipótesis, intencionalidad), el ámbito de aplicación (objeto de estudio y utilidad posterior) y técnicas, instrumentos, procesos y medios disponibles (metodología).

Este podría ser un planteamiento de solución desde la práctica real, desde el pragmatismo; no obstante, desde el punto de vista epistemológico, aunque es una cuestión mucho más complicada, también se advierten resquicios de posibilidad, porque afecta a la concepción que se posea de la ciencia en la que intervienen dos principios epistemológicos generales: el de inconmensurabilidad y el de incompatibilidad lógica que los impide, aunque gracias a la racionalidad, es posible la comparación y la complementariedad. Es el propio Kuhn (1975) quien advierte la posibilidad cuando comenta que la práctica científica, tomada en su totalidad, es el mejor ejemplo de racionalidad, supone la posibilidad de comprensión, no la de traducción, para lo cual sería necesario o un tercer lenguaje (nuevo) o una unidad de medida común (no olvidemos que el concepto de inconmensurabilidad tiene un origen matemático).

Se hace referencia a que dos teorías propuestas desde dos paradigmas en conflicto son inconmensurables "cuando están articuladas en lenguajes que no son completamente traducibles entre sí" (Pérez Ransanz, 1999: 86), lo cual requiere que se utiice un lenguaje común, si no es así, resulta que la relación de traducibiidad entre términos y enunciados teóricos no puede darse porque existe una divergencia semántica importante, así dos teorías serían inconmensurables "cuando cada una de ellas contenga algunos conceptos y afirmaciones sobre el mundo que no son expresables en la otra" (Ídem: 88). Si esto es así, si se cree así, irremediablemente nos lleva al segundo principio el de la incompatibilidad lógica, según el cual, si las teorías [4]

presentan tales divergencias el aceptar una teoría debería implicar el rechazo de la teoría anterior.
El posicionamiento actual gira alrededor de tres argumentaciones o "creencias" que han sido presentadas, analizadas, comentadas o resumidas, desde el punto de vista de la investigación educativa por Kerlinger (1975 y 1979); Dockrell y Hamilton (1983); Bizquerra (1989), Arnal y otros (1992); Del Rincón y otros (1995); Cook y Reichardt (1996); Carr y Kemmis (1988); Dendaluce (1995 y 1998); Guba y Lincoln (1989); Cohen y Manion (1990); Colás y Buendía (1994); Tejada (1997); Mateo (1999b) y Cohen, Manion y Morrison (2000) entre otros; de todo ello, en un intento de síntesis pueden extraerse las siguientes consideraciones para cada uno de ellos.

Posiciones en relación con los paradigmas y los métodos		
Incompatibilidad	**Complementariedad**	**Unificadora**
Exclusividad y enfrentamiento	Igualdad y multiplicidad	Incoherencia y superación
• Este planteamiento es defendido mayoritariamente por los positivistas y neopositivistas, frente a los paradigmas alternativos, ya que advierten que los paradigmas son incompatibles. Los paradigmas son diferentes epistemológicamente, por tanto, no hay elementos comunes ni en el sentido de la ciencia, ni por el modo de acceder al conocimiento, ni por tanto en la metodología, que ha de ser cuantitativa, basada en la objetividad, en la medición, la experimentación y la comprobación, verificación o falsación de hipótesis. • El paradigma define la vía	• Los paradigmas se consideran modalidades distintas pero igualmente válidas y apropiadas para estudiar la realidad social en plano de igualdad, por tanto sus visiones son complementarias. • Los paradigmas no son incompatibles, ni competitivos porque se enfrentan a realidades consideradas distintas (lo social y lo natural). Los distintos paradigmas son apropiados para distintos problemas; también el mismo problema puede ser investigado partiendo de otro paradigma; los resultados a que se lleguen no deben ser considerados científicos unos y acientíficos otros, ni sus formas de actuar, sino complementarios; posición defendida por los interpretativistas influenciados	• El movimiento sociocrítico pretende una unificación apoyándose y superando a los anteriores paradigmas, está orientada a conseguir una cientificidad práctica de la educación mediante una investigación que propugna el cambio y la transformación. • El conocimiento científico generado deberá utilizarse para una toma de decisiones en la "lucha política" orientando los procesos más generales en niveles, más reducidos y prácticos, en función de contextos definidos. Así el cambio puede realizarse en la política educativa, en

metodológica a seguir.	interpretativistas influenciados por el relativismo y la postmodernidad. • Las aportaciones pueden ser integradas.	la planificación y control, en las relaciones institucionales o en la vida del aula. • Los diferentes métodos no pueden asociarse en torno a los diferentes paradigmas de investigación.

Metodologías y diseños de investigación en educación		
Metodologías de orientación empírico analíticas. Cuantitativas	**Metodologías interpretativas y hermenéuticas. Cualitativas**	**Metodologías orientadas hacia el cambio y la transformación. Cualitativas**
• Paradigma y método van asociados. La metodología a aplicar es el método científico. • Las principales modalidades son: – Experimental. – Caso único. – Cuasi experimental. – Ex post facto.	• Se admiten distintas modalidades de método científico, fundamentalmente asociadas a técnicas cualitativas, tanto en su concepción como en el tratamiento de los datos. Las principales modalidades son: – Investigación histórica. – Investigación etnográfica. – El intervencionismo simbólico. – Estudio de caso.	• El enfoque metodológico es eminentemente cualitativo, aunque, si es preciso, se sirva de datos también cuantitativos, sobre todo para tareas de planificación y control. • El método de la ciencia crítica es la Investigación-acción, que puede presentar distintas modalidades: – La investigación participativa. – Investigación cooperativa o colaborativa. – Investigación crítica.

Tabla nº 43.*Posiciones paradigmáticas y metodologías y diseños en investigación educativa*

---

(1) Según las notas de la obra de Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, corresponde a la obra de Cohen y Manion (1989), *Research Methods in Education*, London, Routledge. Esta obra posteriormente ha sido ampliada y corregida publicándose por Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, London, Routledge, que también hemos consultado, utilizando una u otra según mejor conveniencia.

Ver Texto

---

(2) Recogidos y citados por Mateo (1999b: 593): "Los cinco supuestos interrrelacionados que dan forma a este paradigma son los siguientes:

• La teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o circunstancial

• La ciencia tiene un propósito analítico y sus afirmaciones deben ser independientes de los objetos y valores de las personas. La ciencia es neutra.

• El mundo social existe como un sistema de variables, que son diferentes e independientes de un sistema interactivo.

• El conocimiento debe ser formalizado con variables seleccionadas de manera clara y precisa, así como con conceptos operativizados con unidades de análisis univariantes para establecer variables dependientes e independientes sobre las que se estudia la dependencia mutua y los efectos de su manipulación conjunta.

• La estadística tiene una gran importancia como instrumento de análisis e interpretación de datos.

El paradigma positivista se apoya en la filosofía realista, defensora de que el mundo se puede captar tal como es. Mantiene la idea de que el conocimiento de la realidad sólo es posible a través del conocimiento científico".

Ver Texto

---

(3) Los primeros datos resaltan los porcentajes obtenidos en una de las preguntas formuladas en relación con esta temática: *Investigar es aplicar el método científico = 1 %; Seguir las exigencias de un paradigma = 5 %; Adecuarse a aquello que determina una u otra teoría = 5 %; Proponer una metodología que "aúne" objeto y finalidad de la investigación = 83%.*

Ver Texto

---

(4) Recordemos que Kuhn utiliza el término paradigma en un doble sentido: 1) como logro o realización concreta, es decir, el conjunto de soluciones con éxito y sorprendentes sobre ciertos problemas reconocidas por la comunidad pertinente y que funcionan como ejemplo de investigaciones posteriores; 2) como conjunto de compromisos compartidos, o sea, el marco de presupuestos o compromisos básicos que comparte la comunidad encargada de desarrollar una disciplina científica. Lo cual incluye supuestos apriorísticos fundamentales, postulados o proposiciones cuya verdad se admite sin pruebas, compromisos básicos, procesos, procedimiento, técnicas y criterios de evaluación científica. Cuando se llega a consenso sobre este segundo sentido, se inicia la etapa de "ciencia normal".

Ver Texto

La evaluación

"Los hombres buenos, como son buenas las cosas, son cuando sirven para lo que hay que hacer, para lo que de ellos cabe esperar"

Aranguren

1. *PERSPECTIVA HISTÓRICA EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN*

1.1. *Época precursora*

El hombre, generador de cultura, siempre ha realizado evaluaciones sobre lo que consideraba importante, lo que entendía útil, lo que constataba como bueno o positivo, lo que era digno de respeto, lo que era merecedor de ser estimado, sobre lo que era posible en su vida cotidiana, en la realización de sus actividades y empresas y, por supuesto, en lo que se debería transmitir a las generaciones futuras, germen y continuidad de la cultura, la educación. En términos educativos se asocia a pruebas examinadoras de conocimientos y habilidades relacionadas con determinados oficios, ciencias o actividades de la vida social y laboral ya presentes en sociedades antiguas clásicas orientales y occidentales o las llevadas a cabo durante toda la Edad Media ligadas a procesos de aprendizajes de oficios con los maestros gremiales o las presentaciones y discusiones en las universidades de la Edad Moderna.

1.2. *La evaluación positiva desde la visión psicológica*

Los siglos XVIII y XIX y primeros años del XX supusieron la eclosión del positivismo y la aplicación y desarrollo del método científico en las ciencias naturales, primero, y su traslación a otras primeras ciencias del ámbito social como fueron la sociología, la psicología y la economía. El positivismo considera el mundo estático, predecible, medible, cuantificable... Con estas premisas y ambiente cultural y científico no es extraño que las primeras tentativas de dotar de cientificidad a la educación vinieran trufadas con estas concepciones. Así, las primeras traslaciones de la Biología, la Sociología y de la Psicología Experimentales al campo educativo consisten en elaborar pruebas y mediciones sobre aspectos psicofísicos y psicobiológicos relacionados con las capacidades sensoriales, las capacidades

mentales y los resultados de aprendizajes fundamentados en mediciones, control de variables, experimentación y cuantificación de aprendizajes. Los estudios de Galton, Binet, Simon, Wundt, Thorndike, Ayres, Rice y otros son ejemplo de ello. La evaluación positiva desde la visión psicológica y estadística de Yates, Pearson, Spearman, Freeman, etc., los estudios experimentales y correlacionales con y sobre los coeficientes intelectuales, la memoria, la fatiga, las escalas de vocabulario, de ortografía, de escritura, de lectura, y las investigaciones sobre los rendimientos académicos aportaron las primeras argumentaciones y justificaciones sobre el quehacer educativo de forma metódica, sistemática y estructurada.

En este periodo, se ponen los fundamentos de la ciencia pedagógica y, en consecuencia, la evaluación es caracterizada por esa visión procedente del positivismo que se manifiesta poseyendo estas notas distintivas [1] :

- El término evaluación aparece muy raramente. Medición y evaluación eran términos prácticamente sinónimos e intercambiables.
- Medición y evaluación están insertas en el paradigma positivista, ligados a la cuantificación y a la experimentación.
- La medición y la evaluación tienen como preocupación la determinación, diferenciación y cuantificación de variables según parámetros individuales.
- La medición y la evaluación para su correcta aplicación y comprensión persiguen condiciones de aplicación iguales y contrastación con grupos referenciales (grandes muestras) para su lectura estandarizada. Los test baremados y estandarizados son su máximo exponente.
- La información se refiere al sujeto pero sin relación o conexión con el programa o currículum desarrollado o a desarrollar en la escuela y sus condiciones. No se pone en duda la adecuación de los programas escolares.
- Medición y evaluación poseían similares connotaciones; tanto en la escuela como en las industrias a cuyo modelo pretenden imitar y

servir en el futuro los alumnos.

Guba y Lincoln se refieren a este periodo como "la generación de la medida" o "primera generación de la evaluación". Esta visión de la evaluación, muy mediatizada por la medición y apreciación de características individuales diferenciadas de corte psicológico, biológico-médico y sociológico, todavía mantiene parte de su vigencia, como ha podido apreciarse en las primeras conceptualizaciones del diagnóstico educativo y en la Pedagogía Terapéutica, antes de aparecer el concepto de Educación Especial.

1.3. *La evaluación positiva desde la visión pedagógica*

Este periodo se inicia a partir de un profundo estudio desarrollado por Tyler (1950): *Eight Year Study of Secundary Education*. En esta obra, refleja las conclusiones y aportaciones extraídas de una investigación llevada a cabo entre los años 1932 y 1940 mediante un diseño experimental pretest-postest con grupo de control para tratar de demostrar si existía diferencia entre los alumnos que accedían a la universidad procedentes de escuelas progresistas y alumnos que lo hacían desde escuelas convencionales. Más allá de la importancia del propio estudio, la mayor aportación radica en entender que los objetivos se convierten en el elemento clave de la planificación educativa y del desarrollo de la acción formativa que sobre el propio currículum tiene; a la vez que los objetivos -observables, medibles y con criterio de evaluación- se convierten en los referentes de la evaluación, sirven, además, "para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del programa" (Mateo, 2000: 27).

También hay que añadir que la evaluación es considerada como un proceso (no una acción puntual) consistente en determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos, tanto por los alumnos como por el programa desarrollado. Considerando las aportaciones, ya mencionadas, de Tyler, Guba y Lincoln, Stuflebeam y Shinkfield y las síntesis de Tejada (1999) y Mateo (1999 y 2000), podemos caracterizar esta etapa a partir de las siguientes notas descriptivas:

- Aparece, por primera vez, el entender la evaluación como un

proceso, si bien esta apreciación no se ha aplicado hasta más tardíamente.

● Evaluar y medir son procesos diferentes, lo primero engloba a lo segundo, siendo la medición un paso previo; el modo de recoger información supone un valor sobre la información misma.

● El trabajar con objetivos supone establecer unos criterios previamente, a partir de los cuales, es mucho más fácil emitir juicios valorativos.

● Los objetivos definidos en términos de conducta observables, se convierten en los organizadores de todo el proceso que sirven para planificar la enseñanza, seleccionar y secuenciar contenidos, elaborar materiales e instrumentos para la evaluación.

● Evaluar así se convierte en un modelo de evaluación: evaluar por objetivos.

● Focalización de la evaluación en lo más particular, en la acción educativa inmediata y descenso por el interés en evaluar el sistema en su conjunto.

● Esfuerzo considerable por sistematizar los objetivos en forma de taxonomías: Bloom y otros (1956/1973); D'Hainault (1970); Mager (1974); Vandevelde (1975); Harrow (1973); Landsheere (1977); Rodríguez Diéguez (1980); Birzea (1980) y Gimeno (1982) [2] .

● Este esfuerzo en la elaboración de los objetivos incide negativamente en la construcción de instrumentos técnicamente válidos y fiables, por otra parte, más propio de la época anterior.

● Las evaluaciones dependen mucho de las directrices de los responsables educativos de los centros, de los municipios, o de organizaciones financiadas por fundaciones y organizaciones profesionales (Stufflebeam y Shinfield, 1987).

● Para contrarrestar esta situación se procede a elaborar test nacionales, sobre todo en EE.UU., para comprobar la eficacia del sistema y de los objetivos. Tales estudios no satisficieron a los responsables políticos y junto con el hecho de que los rusos se adelantaron en la carrera del espacio con el lanzamiento del spútknit

(1957), hicieron variar el ritmo de los acontecimientos en la década de los 60.

Con todas las críticas que pueda hacerse a este planteamiento (Gimeno, 1982), lo cierto es que a Tyler se le reconoce como el padre de la evaluación, ya que supuso un revulsivo muy importante; tanto es así que no es raro encontrar una respuesta, entre nuestros profesores, al tema de la evaluación, en los siguientes términos: evaluar es saber si los objetivos han sido conseguidos. Es por tanto un patrón todavía muy enraizado. Mateo (1999: 539) sintetiza las funciones de la evaluación según Tyler en el siguiente cuadro:

1. Incluir un conjunto de objetivos en los contenidos a impartir, a partir de las sugerencias de los especialistas. 2. Identificar situaciones en las que los estudiantes manifiesten las conductas estipuladas en los objetivos. 3. Desarrollar instrumentos capaces de probar la asunción de cada objetivo. 4. Aplicar los instrumentos necesarios para detectar y medir los cambios imputables al currículum. 5. Realizar las modificaciones apropiadas en el currículum y reciclar el proceso.

Tabla nº 44.*Funcionalidad de la evaluación* (Mateo, 1999: 539)

El modelo de Tyler y sus derivaciones, en cuanto a la evaluación, se caracterizan por establecer la congruencia entre los objetivos operativos establecidos y los logros alcanzados mediante la aplicación de los programas de currículum y su enseñanza.

El procedimiento seguido, esquemáticamente, es el siguiente:

• Formular y establecer las metas u objetivos. • Ordenar los objetivos de acuerdo a taxonomías. • Definir los objetivos escogidos en términos de comportamiento -operativos-. • Fijar o determinar las situaciones o condiciones que demuestren que los objetivos han sido logrados. • Dar orientaciones para que metodológicamente se desarrolle la

enseñanza bajo esas condiciones.
• Elaborar o escoger las técnicas e instrumentos mediante test estandarizados o pruebas objetivas, principalmente.
• Aplicar criterios nomotéticos para situar a los alumnos según dichos criterios.
• Recopilar y analizar dicha información.
• Comparar los datos obtenidos con los objetivos fijados.
• Establecer mejorar correctoras.

Tabla nº 45. *Procedimiento en la evaluación por objetivos*

Dicho modelo está todavía vigente en la práctica cotidiana de los centros y se considera válido para aquellas situaciones de aprendizaje rutinario, memorístico y procedimental vinculado a acciones instrumentales y mecánicas.

Ventajas	Limitaciones
• Facilita la planificación de la enseñanza. • Permite saber el lugar en el que nos encontramos en relación con el programa total. • Ofrece un control de los alumnos y su situación de aprendizaje. • Posibilita la selección y la secuenciación de contenidos. • Permite relacionar objetivos, contenidos y evaluación. • Es objetivo. • Posibilita retroalimentación al sistema	• Tiene, en la práctica, un carácter sumativo, final. • Es cerrado, no permitiendo advertir efectos secundarios. • No recoge aspectos creativos, ligados a la expresión y a la originalidad. • No facilita la posibilidad de evaluar el mundo de la afectividad y de las actitudes. • Los objetivos son externos a las experiencias de los alumnos. • Es un modelo centrado en las expectativas de los responsables de programas que olvida las características particulares del alumno y de su entorno.

Tabla nº 46. *Ventajas y limitaciones de la evaluación por objetivos*

1.4. *La crisis de los años sesenta: el realismo*

Las críticas cuestionando la eficacia del sistema educativo estadounidense y del descontento latente en lo social y político desencadenaron acciones de distinto rango encaminadas a mejorar y potenciar el sistema, entre otras destacamos:

- Partir del principio de que la educación repercute positivamente en la socialización, democratización y desarrollo de un país, y si éste (EE.UU.), se había mostrado débil lo lógico era fortalecerlo y

apoyarlo.

● Promocionar grandes proyectos para desarrollar y mejorar los planes de estudios.

● El gobierno federal interviene frente a las administraciones locales y estatales, hasta entonces responsables, con la aprobación de la ley de 1965 (Elementary and Secondary Act) que confiere poderes y proporciona subvenciones (Mateo, 2000: 28).

● Por este motivo, también, es lógico que se establezcan unos mayores controles de responsabilidad sobre los centros y sobre los profesores, propiciándose todo un movimiento de rendición de cuentas (accountibility) en relación con el uso de los fondos económicos distribuidos y para conocer si se lograban o no los objetivos previstos.

● Se inicia un considerable esfuerzo para evaluar dichos programas, iniciándose así otra forma de ver la propia investigación, ya que ésta se liga a nuevos planteamientos de la evaluación, como ahora mismo veremos, con las aportaciones de Cronbach, Glaser y Scriven, dando lugar a lo que se conoce como investigación evaluativa.

Cronbach	Glaser	Scriven
• Si la evaluación se convierte en una herramienta de ayuda para los planificadores de la enseñanza y del currículum, ha de ponerse especial énfasis en la "toma de decisiones”. • La evaluación debe entenderse como un proceso interno al desarrollo de los programas sin esperar a	• Glaser mantiene la importancia que tienen los objetivos continuando en la estela de Tyler. • No obstante, cambia el foco de estudio incidiendo más en cómo medir dichos objetivos y no tanto en cómo éstos se establecen o formulan. • Estableció un cambio de referente, en el sentido de que la evaluación no ha de regirse por criterios normativos (tanto referido a	• Considera que evaluar es adjudicar valor o mérito a lo que se evalúa. En este sentido lo primero que debe determinar la evaluación es si los objetivos que se proponen tienen valor. • Distingue entre evaluación intrínseca en la que se valora el objeto en sí mismo para determinar el valor y evaluación extrínseca cuando lo que se pretende es evaluar los efectos que éste produce. • Introduce, también, unas claras distinciones entre las funciones de la evaluación y propone los términos de evaluación formativa, dirigida a los

que éstos se acaben. • La evaluación deberá centrarse más en las características estructurales y propias del programa concreto que en estudios de tipo comparativo.	grandes muestras, como en relación con el grupo clase o centro), sino que el referente debería ser criterial, es decir, con valor en sí mismo, como expresión de "calidad".	de modificar, cambiar, mejorar, en definitiva, el diseño y sumativa como modo de justificar los aprendizajes, servir de certificación de los mismos, dejando constancia tanto para los alumnos, como para la administración y los profesionales.

Tabla nº 47.*Aportaciones de Cronbach, Glaser y Scriven*

La aparición de los conceptos valor y toma de decisiones supusieron un cambio muy importante a la hora de conceptualizar la evaluación, ya que otorgaron a la evaluación entidad propia. El primero (*valor*), permitió abrir las puertas para edificar su propia teorización al desprenderse del encorsetamiento epistemológico procedente de la medición y de la psicología experimental, que consideraba a la evaluación un proceso eminentemente técnico; así estos aportes han pasado a convertirse en unas herramientas instrumentales básicas de recogida de datos desde el punto de vista técnico e investigador, que permanece y es útil en las evaluaciones de corte metodológico cuantitativo; esto por una parte; por otra, ha permitido, a la evaluación, ampliar los campos de acción al no depender casi exclusivamente de los objetivos educativos y o didácticos, y así poder ampliar sus objetos de estudio, lo cual ha posibilitado una gran expansión y aparición de modelos para evaluar tanto el sistema, como las instituciones, los programas, los docentes, la comunidad educativa y, por supuesto, a los alumnos. El segundo término (*toma de decisiones*) ha posibilitado el desarrollo de otro campo de trabajo que surge de la reflexión interna sobre la evaluación que se realiza o la ya realizada, permitiendo la posibilidad de presentar alternativas que mejoran el objeto evaluado, sean estos cualesquiera que sean; de esta forma "los modelos que siguieron la línea propuesta por Cronbach centraron sus esfuerzos en asociar el proceso evaluativo al de toma de decisiones. De hecho, toda la evaluación moderna acepta como algo axiomático la necesidad absoluta de establecer esta conexión" (Mateo,

2000: 30).

Las aportaciones de Cronbach al campo de la investigación evaluativa podemos centrarlas en las siguientes (Martínez Mediano, 1996; Tejada 1999a y b; Mateo, 1999 y 2000):

• La necesidad de incluir metas multidimensionales, en vez de objetivos muy concretos.

• La participación en la evaluación de varios patrocinadores.

• La primacía de la mejora de los programas, por encima de la certificación o acreditación del valor de los mismos.

• La transferibilidad de los conocimientos aportados a otros programas.

• El análisis de las condiciones sociales y políticas que orientan el programa.

• El evaluador debe negociar las condiciones y compromisos para llevar a cabo su tarea y trabajar en contextos de negociación.

• La recogida de la información es una fase muy importante, distinguiendo cuatro tipos de datos:

- Estudios de procesos con descripciones de las actividades y acontecimientos que tienen lugar durante el desarrollo de los programas.
- Actitudes y valoraciones de los alumnos y profesores en relación con el programa y su desarrollo en el que están involucrados.
- Los aprendizajes de los alumnos (no siempre ha de investigarse; p.e.: sólo constatarla, dejar constancia).
- Estudios de investigación empíricos.

• En cuanto a la planificación distingue dos momentos: a) "fase divergente" en la que es necesario determinar los puntos centrales de la evaluación con los implicados y patrocinadores y valorar si es posible llevarla a cabo, si merece la pena; determinar la evaluabilidad; y b) "fase convergente" o momentos en los que se deben priorizar las cuestiones más importantes considerando el interés y las incertidumbres previas. En ambas fases es necesario que intervengan distintas y variadas personas.

• Los diseños a desarrollar en la investigación evaluativa deben ser flexibles, ya que estos deben dar respuesta a las necesidades múltiples y variadas que se manifiestan tanto en la realidad en la que deben ser implementados, como por la peculiaridad de los programas, por las características de los destinatarios o por los intereses de los patrocinadores. La investigación evaluativa debe dar respuesta a estas demandas.
• No es partidario del rendimiento de cuentas (*accountibility*).
• Considera más importante la mejora de los programas evaluados y la calidad de la formación que pueda representar tanto para organizadores, como gestores o profesores.
• En otro orden de cosas, el coeficiente de fiabilidad alpha es una aportación suya a la estadística.

Tabla nº 48.*Aportaciones de Cronbach a la investigación evaluativa*

Scriven personifica también, en sí mismo, el cambio de perspectiva, ya que él se inició en el ámbito de la evaluación siguiendo los criterios anteriores -positivismo y medición-, para después iniciar un camino totalmente distinto; su modelo es conocido como *modelo sin referencia a metas*. Tanto es así que recomienda que el evaluador desconozca los objetivos del programa a evaluar. Según su forma de entender la toma de decisiones, éstas afectan a tres ámbitos:

- La mejora del programa o curso curricular en tanto que hay que decidir, fundamentalmente, los objetivos, los métodos y los materiales considerando si son o no satisfactorios y qué es necesario cambiar.
- Sobre los sujetos destinatarios de formación, ya que es preciso conocer su situación educativa y sus necesidades con el fin de planificar y adecuar el currículum, establecer agrupamientos, etc.
- La mejora de aspectos administrativos que podría comprender el juzgar la calidad del sistema, la evaluación del profesorado, etc.

Tomar decisiones, pues, ha de entenderse como un proceso, no una acción terminal exclusivamente. Tanto durante la evaluación como tras

su finalización entendida como la entrega del informe y sus consideraciones a las audiencias deben distinguirse, entre distintas posibilidades de acción, teniendo en cuenta informaciones relevantes previas, las que corresponderían a las personas o a las instituciones políticas o académicas y a sus representantes o responsables.
Por otra parte, centrarse exclusivamente en los objetivos limita mucho la opción de búsqueda y recogida de información, ya que ésta se centrará en indicadores sobre la consecución de objetivos; además, ocurre con relativa frecuencia el hecho de que los resultados no previstos sean tan importantes en cuanto a valor y mérito como aquellos que se proponen inicialmente como objetivos a conseguir un determinado programa (Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1988).

1.5. *La proliferación de los modelos evaluativos*

Los ya mencionados Guba y Lincoln denominaron a este periodo como "tercera generación evaluativa" que podríamos situar entre mediados de los años sesenta y mediados de los setenta en los EE.UU. y final de esta década en Europa.
Este momento viene determinado porque aparecen nuevos posicionamientos paradigmáticos con clara influencia en la evaluación y en la toma de decisiones entendida ésta de una u otra forma en cuanto a su justificación y fundamentación (positivista, interpretativa o sociocrítica), porque se mejoran nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, se introducen otras nuevas de corte cualitativo (informes, diarios, documentos, observación no sistemática...) y porque se operativiza el tratamiento de datos e información con la ayuda de programas informáticos.
Los distintos modelos que van apareciendo, en buena medida, están enraizados en alguno de los enfoques anteriormente mencionados.

1.5.1. *La permanencia en el modelo ideado por Tyler*

Los enfoques positivistas y tecnológicos tomando como eje central los objetivos serían los imperantes, si bien ligeramente suavizados. Estarían en esta línea los modelos de "consecución de metas" o basados en el logro, "en cuya órbita giran los primeros trabajos de R. E. Stake, N. S Metfessell, W. B Michael y E. A. Suchman" (Mateo, 1999: 541).

Tomando a Suchman (1967) como representante de esta corriente, según la cual la evaluación debe supeditarse a la lógica del método científico, el modelo se caracteriza por:

• El evaluador debe ser un investigador.
• La evaluación es un proceso social que incluye los valores personales, incluidos los del evaluador.
• "(...) La evaluación debe convertirse en un proceso científico que dé cuenta de esta subjetividad, ya que no puede ser eliminada" (Stfflebeam y Shinkfield, 1987: 112).
• Formular los objetivos o metas que se pretenden.
• Debe describirse si los objetivos han sido conseguidos y de qué forma.
• Descubrir las razones de cada uno de los éxitos y de los fracasos.
• Descubrir las causas y los principios del programa en relación con sus éxitos.
• Realizar experimentos en aras de buscar una mayor efectividad.
• Reformular las estrategias y los medios utilizados para lograr los objetivos.
• Para muchas cuestiones relacionadas con la evaluación más inmediata y cotidiana, no es necesario realizar investigaciones, pero para las más serias y profundas sí.
• Los criterios de éxito o fracaso a la hora de evaluar un programa, según Suchman (cit. Tejada 1999b: 266) son:

- "*Esfuerzo*. Las evaluaciones de este tipo presentan la cantidad y la calidad de las actividades producidas durante el desarrollo del programa. La valoración implica lo que se hace y no el producto.

-*Trabajo*. Se valoran más los resultados del esfuerzo que el esfuerzo en sí mismo.

-*Suficiencia del trabajo*. Considerado como el grado en el que el trabajo realizado coincide, por comparación con todas las necesidades de acuerdo con los objetivos.

-*Eficiencia*. Relación entre el esfuerzo realizado y los resultados.

-*Proceso*. Investiga las explicaciones básicas sobre las razones que conducen a los resultados. Las dimensiones para el análisis del

proceso son:

a) los atributos del programa;

b) las personas a las que afecta el programa;

c) el contexto en el que desarrolla el programa;

d) los diferentes tipos de efectos producidos por el programa".

Tabla nº 49.*La evaluación y el método científico*

Se advierte una mayor preocupación por profundizar en cómo y por qué se consiguen los objetivos, es decir, no sólo es una aproximación técnica, meticulosa, para la constatación del logro de objetivos, si bien éstos siguen siendo el centro de todo el proceso de investigación relacionado con la evaluación.

Ventajas	Limitaciones
• Proceso de investigación más continuo y abierto. • Planteamiento basado en una actitud crítica y no dogmática preestablecida: es posible dudar de los objetivos propuestos. • Inclusión de valores personales y sociales en el ejercicio docente, evaluador e investigador. • El uso del método científico aporta rigor, sistematización y seguridad.	• La utilidad de la evaluación todavía está muy circunscrita a los gestores y administradores de la educación, en tanto que audiencias. • Los objetivos siguen teniendo un carácter comportamental y formulación operativa, con lo cual quedan fuera de estudio muchos aspectos ligados con motivación, expectativas e intereses de alumnos. • El planteamiento es eminentemente cuantitativo y experimental en muchos casos, ya que así se pretende conferir validez y fiabilidad tanto a los instrumentos como a la investigación misma.

Tabla nº 50.*Ventajas y limitaciones del modelo tyleriano*

1.5.2. *El movimiento iniciado por Cronbach*

La idea de unir evaluación y toma de decisiones considerando distintas alternativas de acción posibles y toda la reflexión que ello implica, se convierte en el fondo de la evaluación y la vía para mejorar tanto la realidad (contexto) como las entradas que recibe el sistema formativo (profesores, alumnos, infraestructura, legislación que constituyen las entradas -*input*-), como las acciones educativas (proceso) y los aprendizajes producidos (resultados). El modelo CIPP ideado por Stufflebeam y Guba (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) es el más conocido y aplicado. Además de dicho modelo, Mateo (1999: 541) menciona el CSE -California State Evaluation- elaborado por M. C.

Altin en la Universidad de California, y el modelo UTO -unidades, tratamiento y operaciones del propio Cronbach-. Estos modelos responden, todavía mayormente a planteamientos positivistas y emplean metodología cuantitativa.
El modelo CIPP se caracteriza por:

> Evaluar es "el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 183). Lo cual implica: a) que los evaluadores se reúnan con las personas responsables de la toma de decisiones para tratar de identificar y delimitar la información necesaria; b) obtener, es decir, recoger y procesar dichas informaciones; y c) considerando la información recibida, convenientemente tratada, proporcionársela a los responsables de tomar decisiones para que éstas sean más racionales y fundamentadas.

Los tipos de decisiones están en consonancia con los niveles de evaluación que plantea: contexto, entrada, proceso y producto.
El siguiente cuadro de Tejada (1999: 268) nos resume su planteamiento:

	Contexto	**Entrada**	**Proceso**	**Producto**
Objetivo	• Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades. • Identificar las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos	• Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos	• Identificar o pronosticar durante el proceso los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización. • Proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos	• Recopilar descripciones y juicios a cerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de los datos y el proceso, e interpretar su

	propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	y los programas.	de procedimiento.	valor y su mérito.
Método	• Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiencias, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi.	• Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. • Utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, la visita a empresas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos piloto.	• Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	• Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
Relación con la toma de decisiones	• Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados.	• Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimiento, esto es, estructurar las actividades de cambio, proporcionar una base para juzgar la realización.	• Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar el control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	• Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Ventajas	**Inconvenientes**
• Pormenorización de las acciones a realizar en cada momento y focalización de los temas a tratar en cada una de las fases y dimensiones del mismo. • Identificar claramente al destinatario del informe y responsable de la toma de	• No siempre quienes tienen que tomar las decisiones, por condicionamientos de cualquier orden, se sienten libres para la ejecución de las mismas. • Las alternativas o propuestas

decisiones. • Insistir en determinar los aspectos del programa que resultan positivos y cuáles son negativos.	derivadas de la toma de decisiones pueden no encajar con las directrices educativas o la estructura jerárquica.

Tabla nº 51.*El modelo CIPP*

Este modelo supuso un avance considerable en los planteamientos evaluativos siendo, de hecho, inspirador de muchos posteriores.

Con este planteamiento general se advierten diferentes posibilidades o submodelos o enfoques desde una perspectiva derivada de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1976), igualmente, incardinada en el paradigma racional-positivista, en sus principios y planteamientos, surgen modelos evaluativos *heterodoxos* que empiezan a considerar, la dinamicidad de los sistemas, su equifinalidad, la interacción de elementos y subsistemas y a incluir tímidamente metodologías cualitativas, si bien éstas no están convenientemente desarrolladas en la práctica -en los planteamientos evaluativos-. A los autores mencionados por Mateo (2000), como Rivlin, Rossi, Freeman y Wight seguidores de esta línea que estamos comentando, podríamos añadir las primeras aportaciones significativas de nuestro entorno como las de Fernández Pérez (1974 y 1986), Cardinet (1981) y Benedito (1987).

Estos modelos, por la inclusión de la interacción y de la dinamicidad, provocaron una primera crisis del paradigma positivista muy asentado, como decía en una visión estática de la realidad, en las estructuras de poder, en el empleo de métodos de investigación muy cerrados y dogmáticos y en un reduccionismo en cuanto a la recogida de la información basado en la utilización de indicadores que no reflejan la complejidad y riqueza de los fenómenos, acontecimientos y comportamientos que se producen en los centros. Estos modelos aportan:

- Una sistematización para el análisis de la realidad incorporando elementos, subsistemas, sistemas, suprasistemas, entradas, procesos, salidas, retroalimentación, etc.
- La realidad no es única ni estática, aunque tienda hacia un equilibrio, provocada por el entorno que la envuelve y las dinámicas provocadas internamente por efecto de la interacción.

- Cualquier realidad, analizada desde esta perspectiva debe ser explicada a partir de:
  - Sus elementos constituyentes y el entorno que le rodea.
  - Sus mecanismos de adaptación a esa realidad.
  - Los objetivos que pretende alcanzar.
  - Las estrategias que se originen fruto de la equifinalidad.
  - La retroalimentación entre los diferentes subsistemas.
  - El mantenimiento del propio sistema.

1.5.3. *Los modelos cualitativos*

El desplazamiento conceptual de la evaluación centrada en los objetivos hacia una evaluación basada en la toma de decisiones; el considerar la evaluación como un conjunto integrado y sistémico; las críticas al modelo conductiva y tecnológico fruto del positivismo; el auge que cobra la Escuela de Chicago y los planteamientos paradigmáticos de la Universidad de Standorf; la evaluación sin referencia a metas de Scriven o la corriente cualitativa y artística de Eisner (1983, 1985, 1987) más las traslaciones de la teoría crítica de los australianos Carr y Kemmis (1988), a las que podríamos añadir las aportaciones de los británicos Stenhouse (1984 y 1987), House (1994) y Elliot (1990), proporcionan una inestimable afluencia de ideas que ha provocado la eclosión de distintos modelos de carácter cultural, interpretativo y crítico que comentamos a continuación:

1. La evaluación respondiente (Stake).
2. La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.
3. El modelo de Eisner: la crítica artística.
4. La evaluación democrática de McDonald.
5. El modelo de retrato de Lighfoot.

1. La evaluación respondiente (Stake).

En los años sesenta, este autor presenta el modelo de la figura de clara concepción tyleriana tratando de evaluar comparando entre los resultados observados y los esperados, sin embargo introdujo un

elemento nuevo que sería determinante al incluir los antecedentes del proceso y cuanta información hubiera respecto al proceso (transacciones), con todo ello elaboraba dos matrices de datos. En una se recogen los datos y en la otra se aportan ideas explicativas sobre los resultados del análisis, la comparación y los antecedentes.
Sin embargo, la aportación más interesante de Stake (1975 y 1983) es el resultante de la modificación de su planteamiento anterior positivista y tyleriano hacia elmarcado por la importancia del valor y el mérito y su giro metodológico aplicando metodologías y posiciones interpretativas que plasma en su modelo conocido como *evaluación respond(i)ente o evaluación de réplica*.
Para diferenciar las evaluaciones tradicionales, tylerianas (preorientadas) y las nuevas alternativas, en especial la evaluación de réplica Stake (1983: 96-98), este autor nos facilita una serie de recomendaciones que sintetizo en el siguiente cuadro:

Recomendaciones previas	
• Prestar cuidadosa atención a las razones por las que se encargó la evaluación. • Atender a lo que está sucediendo en el desarrollo del programa. • Después, escogerlas cuestiones que parezcan más interesantes y los criterios de valoración. • No dejar de descubrir lo mejor y lo peor de lo que sucede en el programa. • "No deben permitir que una lista de objetivos o una anticipada elección de instrumentos de recogida de datos desvíen su atención de las cosas que más interesan a las personas implicadas" (p. 98). • Los temas interesantes no deben ser preconcebidos; haciendo bien las cosas, surgen a medida que se avanza en la evaluación. • Los beneficios del programa pueden resultar difusos, demorarse mucho tiempo o incluso quedar más allá de los escrutinios de los evaluadores. • El evaluador no puede basarse exclusivamente en sus propios poderes de observación, juicio y réplica, ha de contar con un grupo de alumnos, profesores, expertos en currículum.	
Evaluación preorientada	**Evaluación de réplica**
• Formulación de fines u objetivos. • Formulación de hipótesis de trabajo investigador y evaluador. • Empleo de test objetivos. • Los observadores buscan si se cumplen las normas del programa.	• Se orienta más hacia las actividades del programa que hacia los propósitos. • Hablar mejor de consecuencias del programa. • Interesa si responde a las exigencias de la audiencia. • Negociará los tiempos y los instrumentos: observación, narraciones, entrevistas. Se considerarán los test o baterías, no como centro de la evaluación, sino como un elemento más. • Al informar del éxito o del fracaso de algo, aludirá a las diferentes perspectivas de valor de las personas involucradas. • Comunicación informal en su gran parte.

• Comunicación formal.	

Tabla nº 52.*La evaluación respondiente de Stake*

"La estructura funcional", es decir, cómo se hace la evaluación, va más allá que estipular qué tipo de datos se necesitan. La observación es primordial y entorno a ella se organiza la recogida de información adicional, y tan importante es la primera observación como la última o las intermedias. No se puede hacer una planificación, porque continuamente surgen saltos, de ahí que se planteé una estructura de acción circular, pero no lineal, de forma que se pueda saltar de un momento a otro; gráficamente, el desarrollo se presenta como si fuera un reloj, en que continuamente se va cambiando de hora tanto en sentido normal como en el inverso. Sus doce horas o puntos clave serían (Stake, 1983:101; Mateo, 1999: 545 [3]):

12. Hablar con los clientes realizadores del programa y audiencia

1. Identificación del alcance del programa

2. Visión general de las actividades del programa

3. Descubrir finalidades y preocupaciones

4. Conceptualización de cuestiones y problemas

5. Identificación de los datos necesarios y de cuestiones conflictivas

6. Selección de observadores y de jueces y de instrumentos, si los hay

7. Observación de antecedentes, gestiones wy resultados propuestos

8. Desarrollar temas preparar descripciones y estudiar casos concretos

9. Validación, confirmar las tentativa de desconfiar

10. Elaborar un esquema para el uso de la audiencia

11. Reunir los informes formales, si los hay

Cuadro nº 13. El modelo reloj en evaluación de programas de

Stake Tejada (1999: 48) señala las principales características del modelo y de la concepción de la evaluación que subyace en este modelo mediante las siguientes notas:

- "Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben describir los programas con relación tanto a los antecedentes y a las operaciones como a los resultados.
- Los efectos secundarios y logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Tomar en consideración las diferentes interpretaciones de aquellas personas que están implicadas en el programa.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de evaluación.
- Los experimentos y los test estandarizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación y deben ser frecuentemente sustituidos o completados con una variedad de métodos".

Ventajas	Inconvenientes
• El modelo ha generado una forma de entender la evaluación. • Una evaluación así concebida exige una metodología plural y flexible, subjetiva. • Es una evaluación orientada hacia el cliente, la audiencia, que es quien la solicita. • Una evaluación interna es más aconsejable y útil que una externa y una auto evaluación mejor que una evaluación centralizada o heteroevaluación. • No está de más que haya entre ellas contraste.	• Puede que haya escasa consideración en la precisión de los datos. • Dificultad para distinguir entre lo que es descripción y lo que es análisis. • Puede que los participantes en los programas no tengan suficiente capacidad para discernir ante conductas, comportamientos o acciones complejas. • No advertir suficientemente el peso que la función política tiene sobre la educación, con lo cual, ésta, en realidad, está muy condicionada por aquella; en consecuencia, se sobrevalora la evaluación en el plano político.

Tabla nº 53. *Ventajas e inconvenientes del modelo Stake*

2. La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.

Este modelo abunda en la concepción interpretativa y naturalista de

los fenómenos educativos. No es por tanto un modelo preorientado sino una estrategia global que puede adoptar diversas posibilidades dependiendo de qué sea lo que se esté evaluando, dónde o quién esté involucrado; en consecuencia, el diseño no se establece de antemano sino que va surgiendo y acomodándose en virtud de los acontecimientos e intereses que van sucediendo.

Está más centrado en lo que ocurre en las aulas y concede especial relevancia a lo que los autores denominan "contexto de aprendizaje" y "sistema de instrucción". El primero, es de importante capital porque representa el conjunto de condiciones materiales, sociales, políticas y académicas -entre ellas las que propician el currículum que se desarrolle- y, por ende, las personas comprometidas, principalmente alumnos y profesores. El segundo es el resultado de la interacción entre todos los elementos intervinientes: el propio plan de estudios, programa o curso y las actividades que se realicen alrededor suyo y las interacciones entre docentes y discentes, todo ello desde una perspectiva holística.

Es función del investigador evaluativo el famiiarizarse con la realidad cotidiana sin intentar modificarla, manipularla o controlar y eliminar variables intervinientes. En caso de que estas fueran tan potentes que impidieran el normal desarrollo de la actividad formativa, lógicamente debería actuarse desde fuera, pero este supuesto no compete a las estrictas responsabilidades del evaluador.

Mateo (2000: 32) tomando las palabras de los autores nos traslada la finalidad de la evaluación iluminativa diciendo que "el objetivo primordial consiste en descubrir y documentar a cualquiera que participa en el esquema, sea docente o alumno, para discernir y discutir los hechos más relevantes de la innovación que se pretende introducir. Su aplicación se articula a partir de cuatro factores: la definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos". Ampliando un poco más estos conceptos (Pérez Gómez, 1983; Stenhouse, 1984; Rebollo 1993), resulta:

Problema	• Establecer procesos de negociación y de compromiso con alumnos y profesores. • Los problemas se van identificando a medida que van surgiendo a partir de los hechos y acontecimientos surgidos.

	• Observación continuada. Tiempo prolongado.
Metodología	• Flexible y abierta a las contingencias, es preciso negociarla. • Basada en la Antropología. Estudio de caso. Cualitativa. • Técnicas e instrumentos: observación sistemática, pero, sobre todo, no sistemática, entrevista, documentos cuestionarios.
Estructura conceptual	• Comprender a fondo el contexto y sus interrelaciones con los participantes y el programa. • Analizar las implicaciones resultantes. • Explicitr las perspectivas subjetivas.
Valores implícitos	• El evaluador asume una posición neutral ante los acontecimientos, sin embargo debe hacer explícitas sus concepciones. • El evaluador, desde este modelo, no debe emitir juicios de valor, sino tratar de descubrir cooperativamente cuanto implica el programa, organizar las opiniones, estructurar los datos, plantear sugerencias y alternativas, trasladar los juicios de valor que han expresado los participantes y, a partir de ahí, generar debates con el fin de facilitar la aparición de alternativas que propicien el cambio. Este conjunto de informaciones facilitadas y propiciadas por el evaluador ha de servir a los diferentes grupos (audiencia) para tomar decisiones.

Ventajas	Inconvenientes
• Muy adaptable a muchas situaciones escolares. • El contraste de los informes elaborados a partir de los diferentes informantes. • La conexión entre contexto, participantes y acción formativa.	• Puede resultar insuficiente la justificación metodológica y la consistencia de los datos e informaciones recogidas. • Los criterios de evaluación aplicados son muy débiles.

Tabla nº 54.*Aportaciones de la evaluación iluminativa*

El término "iluminativa" hace referencia a que la evaluación, así considerada, se convierte en una guía, en una orientación, en una luz que ilumina el proceso educativo, siempre tortuoso y umbrío. Digamos metafóricamente que nos evitaría tropezar siempre sobre las mismas piedras.

3. El modelo de Eisner: la crítica artística.

El citado autor publica en 1981 un texto editado por la Universidad de Stanford titulado *The metodology of qualitative evaluation. The case of educational connoisership and educational criticism*, en el que propone una nueva forma de entender la enseñanza, el currículum y, consecuentemente, la evaluación. Se fundamenta en la crítica que realizan los críticos de arte en relación, lógicamente, con las obras de arte: literatura, música, pintura, escultura, etc.

Considera que el profesor es un artista y la enseñanza es el resultado aportado por él, por tanto, la enseñanza es un arte; con lo cual ésta y

sus resultados, consecuencias -el aprendizaje o no de sus alumnos-, deben ser valorados a partir de las interpretaciones y comprensión del tiempo y del espacio en el que todo esto sucede (contexto) en común acuerdo con los elementos simbólicos, culturales y tradicionales de quienes en esta tarea participan.

Según Eisner (1981, 1983) y las interpretaciones que de su modelo se han hecho (Pérez Gómez, 1983; Stenhouse, 1984; Mateo, 1999 Tejada, 1999b...), los aspectos clave y definitorios del modelo serían:

Concepto de profesor y evaluador	• El docente se considera como un experto que interpreta y crea sobre una realidad, es decir, un artista. • Es un experto que evalúa una realidad cargada de símbolos y significados, para en cada momento elaborar un proceso de creación distinto que debe ser interpretado y explicado.
"Connoiser-ship"	"Es una capacidad de percepción cualitativa considerada como arte que posibilita la apreciación de la complejidad de las prácticas educativas" (Eisner, 1981, cit. Tejada 1999b: 275). El evaluador, dada esta capacidad, formación, sensibilidad y experiencia, es capaz de valorar, reconocer y explicar los atributos, cualidades y características de los acontecimientos que tienen lugar en los centros educativos.
Crítica artística	Consecuencia de este modo de sentir y apreciar estas situaciones complejas, con especial discernimiento, el evaluador debe elaborar una representación o documento en el cual se explique, para quienes no tengan tal capacidad o preparación (*connoisership*), para así poder comprender dicha realidad, sus realizaciones (la enseñanza y el aprendizaje) y sus consecuencias sociales, políticas, académicas, personales o profesionales, según el caso y el receptor del documento.
Estructura de la crítica artística	1. *Descripción*: minuciosa enumeración de la situación evaluada: contexto, participantes, temas, actividades, ritmos, acontecimientos, enriquecida o completada con datos, documentos, textos de los participantes, etc. 2. *Interpretación*: aportación de significados más allá de los hechos observables tratando de inferir conclusiones, detectar nuevas problemáticas o relacionar elementos a primera vista inconexos. 3. *Valoración*: consiste en emitir juicios valorativos oportunos a esa situación muy particular.
Repercusión	1. *Ventajas*: válida para situaciones singularizadas, es procesual y sensible a elementos emergentes: cualidades de centros, alumnos, profesores, metodologías, etc. 2.*Inconvenientes* : desde el punto de vista metodológico y científico se advierten debilidades relacionadas con la fiabilidad y la validez.

Tabla nº 55a.*La evaluación según Eisner*

4. La evaluación democrática de McDonald.

McDonald (1983) se plantea la evaluación relacionándola con el derecho que tiene la comunidad educativa de conocer el funcionamiento y las características de la educación que, como servicio se le presta; por tanto, en términos de audiencia, el principal receptor

de los informes evaluativos es el colectivo de ciudadanos que ejercen su derecho de estar informados convenientemente, desde una posición independiente, por parte del evaluador.
Esta posición contrasta con lo que él mismo denomina evaluación burocrática, cuyos destinatarios son los políticos, esta evaluación posee características jerarquizadas y, básicamente, utiliza metodologías cuantitativas, existe conformidad y compromiso del evaluador con la institución política responsable -suele ser funcionario o empleado-, tanto es así, que la propiedad del informe no recae en el evaluador.
Igualmente se opone a la *evaluación administrativa* cuyos receptores son los responsables de la política educativa; en este caso el evaluador tiene una posición más independiente, autocrática y convincentemente objetiva; para la administración este tipo de evaluaciones se consideran evaluaciones externas -si bien suelen ser encargadas, con lo que ello conlleva en cuanto a subvenciones, ayudas, etc.- con lo cual se juegan el prestigio tanto el evaluador como la institución; la propiedad intelectual del informe suele ser compartida.
La *evaluación democrática* participa de la visión paradigmática interpretativa, aplicando modelos y diseños metodológicos cualitativos, abiertos y flexibles en los que se combinan datos cuantitativos e informaciones textuales cualitativas, analizadas y enjuiciados bajo criterios ideográficos.

Ventajas	Inconvenientes
• Apertura de la evaluación a la comunidad. • Aportación de una metodología ampliamente participativa.	• Uso que pueda hacerse, en cuanto a utilidad. • Dificultades por mantener la confidencialidad.

Tabla nº 55b.*La evaluación según Eisner*

5. El modelo de retrato de Lighfoot.

Siguiendo la estela de la evaluación iluminativa de Eisner y en especial en su fase de explicación, y con unos componentes etnográficos y antropológicos, este modelo intenta dibujar, introduciéndose en las escuelas y a través de la observación no sistemática, qué es lo que ocurre en relación con el desarrollo del currículum. Para ello es necesario realizar dos descripciones: una fina y otra más gruesa.
En la primera, siguiendo a Mateo (2000: 150), el evaluador debe

proceder a una narración minuciosa de cuanto ha acontecido en la escuela o en el aula basándose en lo observado, leído en documentos o escuchado en conversaciones y entrevistas. En la segunda elaborará y presentará una versión comprimida y más gruesa tratando de describir con mayor profundidad, amplitud la información recogida anteriormente e interpretarla.
Este informe es el *retrato* en el que debe captar lo más relevante emergente que permitan expresar lo más interesante en relación con la gestión y la forma de aplicar el currículum evaluado. Esta descripción gruesa consta de cinco apartados:

- "Descripción del conjunto de actividades.
- Información y comentarios a cerca de las personas involucradas.
- Inclusión de diálogos.
- Interpretación de las situaciones
- Informe impresionista" (Mateo, 2000: 150).

1.5.4. *Etapa de profesionalización*

Desde mediados de los años setenta hasta el inicio de los años noventa se advierte un claro incremento e interés por la evaluación, aparece la figura profesional del evaluador en EE.UU., posteriormente en el Reino Unido y Australia, y más tímidamente en Francia y España, diferenciándose claramente del profesor que evalúa y del científico que realiza investigaciones de corte psico-sociológico o educativo en general. Supone la consolidación de la figura del evaluador como profesional y la puesta en práctica y desarrollo de los modelos expuestos en los centros y el que la evaluación entre a formar parte de los objetivos o propuestas de la política educativa.
A la vez van surgiendo sin precedentes publicaciones, revistas periódicas, seminarios, asociaciones, libros, etc.; sobre investigación evaluativa. Todo ello es fruto de la puesta en marcha de los modelos o enfoques anteriormente citados, su remodelación o nuevas propuestas cimentadas en aquéllos. Publicaciones como *Educacional Evaluation and Policicy, Studies in Evaluation Review, New Directions for Pro gram Evaluation, Evaluation and Politymaking, Evaluation in Higher*

Education, Indicators in Education, International Encyclopedia of Educational Evaluation, entre otras muchas, se encargaron de difundir y generar inquietud investigadora en este apasionante tema.
De igual modo las universidades comienzan a introducir en sus formativos materias relacionadas con la evaluación y se imparten cursos de postgrado y masters en evaluación, incluso licenciaturas en evaluación como las impartidas en las Universidades de Stanford e Illinois.
En cualquier caso se ha de nombrar como un hito que viene a confirmar estos hechos la creación del Joint Commite on Standards for Educational Evaluation en 1975, presidido por las figuras más que representativas de la evaluación y del que son miembros patrocinadores insignes estudiosos y representantes de organismos involucrados en el tema.
La traslación por esta inquietud en España ha sido, si bien algo tardía, fructífera y fecunda a la vista de los resultados más inmediatos, por su implantación y repercusiones a partir, sobretodo, de los congresos y reuniones organizados por AIDIPE, los encuentros organizados por los Departamentos del Área MIDE en distintas universidades españolas desde 1990, en Murcia, al último celebrado en tierras gallegas en 2001, así como las aportaciones y publicaciones encabezadas por: Anguera, Bartolomé, Buendía, De Miguel, De la Orden, Fernández, Gimeno, Hernández, Mateo, Pérez Gómez, Pérez Juste, Rodríguez Espinar, Santos, Tejedor, y un largo etcétera, quienes han sido capaces de generar un clima de trabajo y compromisos personales para tirar adelante esta tarea.
También es de destacar, al menos por intencionalidad, la intervención de los responsables políticos en educación al crear organismos que, bajo en amparo de los Ministerios, Departamentos o Consejerías de Educación estatal o autonómicos o de forma más independiente, instan a poner en marcha proyectos evaluativos o a la creación de Institutos o Agencias para evaluar el sistema educativo en sus distintos niveles y campos de actuación, tales como el Plan EVA, el INCE, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, o la reciente creación de la Agencia

Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) entre otros.

1.5.5. *El momento actual*

Coincidiría con lo que Guba y Lincoln identificaron como "cuarta generación evaluativa" ya que, a partir de los años noventa se producen una serie de acontecimientos que pueden definir este nuevo periodo, que puede resultar muy interesante y positivo, ya que se advierten muy buenas condiciones para su desarrollo y aportaciones. Sus premisas son las siguientes:

- Parecen resueltos, por integración, los enfrentamientos paradigmáticos, entre racionalismo-positivismo e interpretativo-hermenéutico.
- Este "paradigma integrador" (constructivista-respondente) cree en "la permeabilidad de los paradigmas como característica del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones y (en) el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependiera de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad" (Mateo, 2000: 34).

Ambas aportaciones son las más importantes para entender este nuevo enfoque en evaluación; además esta conceptualización supera lo estrictamente metodológico y técnico, que la evaluación tenía en sus primeros momentos de sistematización, para pasar a acoger en su seno otras características, que la presentan como muy diferente a anteriores concepciones. Dichas características, según Guba y Lincoln (1989):

- La *nueva* evaluación ha de considerar su anclaje sociopolítico.
- La evaluación ha de surgir de estrategias que implican colaboración y compromiso entre las personas implicadas.
- La evaluación ha de ser considerada como un instrumento de formación, por tanto implica enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación es un proceso continuo, en contraposición a acción

puntual; recursiva, en tanto en cuanto ha de permitir retomar aspectos, temas, o aplicaciones una y otra vez; y divergente, ya que en sus actuaciones puede tomar muy distintas formas.

- La evaluación ha de ser emergente, ya que muy difícilmente pueden preverse una sola dirección, debe basarse en la realidad y proceder, fundamentalmente de forma inductiva.
- Los resultados de una evaluación son difícilmente predecibles.
- La evaluación crea realidades, en tanto que genera cultura (cultura evaluativa) es un proceso de construcción de valores y hábitos que han de ser asumidos por las personas involucradas, por los grupos y por las instituciones.
- La evaluación, en tanto que facilita, fundamenta y justifica adecuadamente la toma de decisiones, debe originar cambios profundos.

1.5.6. *Síntesis de los modelos evaluativos*

Tras la exposición de los modelos y tomando como base las síntesis y aportaciones de Hernández Pina (1993), Colás y Rebollo (1993) y Tejada (1999b) las aportaciones más significativas quedan reflejadas así:

Modelo	Verificación de logros	Planificación educativa	Evaluación respondiente o de réplica	Toma de decisiones	Sin a
Identificador	Objetivos.	Toma de decisiones.	Problemas localizados.	Situaciones decisivas.	Nece valor
Pioneros y representantes	Tyler, Popham.	Cronbach.	Stake. Guba y Alkin.	Stufflebeam,	Scriv
Objetivo	Relacionar los resultados con los objetivos.	Mejora de los programas.	Ayudar a los clientes y facilitar la comprensión de las actividades educativas desde distintas perspectivas.	Proporcionar informaciones suficientes y fundamentadas como justificación en la toma de decisiones.	Juzg mérit de la activi educ cons
		Responsables		A todos	

Audiencia	Planificadores y responsables del currículum.	de la implantación de los currícula o programas y de la formación.	grupo de clientes en zonas locales y expertos.	aquellos que han de tomar decisiones en los distintos niveles.	Los cons client usua
Foco de interés principal	Los alumnos consiguen los objetivos.	Mejorar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje,	Conocer la historia del historia del programa, las acciones que se llevan a cabo, las interacciones entre los elementos, los efectos secundarios, los logros accidentales y qué resultados se obtienen.	Cómo planificar ejecutar, modificar y conseguir resultados adecuados a costos razonables.	Conc de ur o des curric relaci neces los d y los la so
Metodología	Cuantitativa: planificación experimental y comparación entre grupos.	Cuantitativa: con diseños flexibles.	Cualitativa: descriptiva, narrativa y estudio de casos.	Cuantitativa: planificación experimental, valoración de necesidades. Observación y estudios piloto.	Cuan cualit Comp expe Obse siste Análi costo
Técnicas Instrumentos y fundamentales	Pruebas objetivas, test estandarizados. Observación sistemática y preorientada.	Pruebas objetivas, test estandarizados. Observación sistemática, Informas y valoraciones de actitudes de profesores y alumnos.	Informes, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, debates, sociodrama.	Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos, visitas, escalas de valoración.	Lista contr diagr entre infor
Finalidad	Prescribir.	Describir.	Describir.	Prescribir.	Presc
¿Quién toma las decisiones?	Autoridades.	Responsables del currículum.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Autoridad.	Patro evalu client

Tabla nº 56. *Cuadro síntesis de modelos evaluativos*

El siguiente esquema de Mateo (1999: 585) nos aporta una visión de conjunto que nos permite, en primer lugar, resumir lo tratado hasta ahora y, por otra, abrir las puertas para tratar otros temas, que han ido apareciendo en el discurso precedente.

La evolución y la diversificación metodológica de la acción educativa...		
Concepción antropométrica (Galton).		
Medición de los aprendizajes (Rice).		
Década de 1960. Evaluación de programas desarrollo de los modelos bases y técnicas. Cronbach y Scriven: precursores de la evaluación moderna.		
Glaser: tests referidos a criterio.		
Etapa de profesionalización (1970-1980).		
Eclosión de modelos cuantitativos: Stake, Parlett y Hamilton, Metfesell, Michael, Suchman, Stufflebeam, Guba.		
Paradigma interpretativo: Scriven reacciona frente a la etapa anterior y propone la evaluación sin objetivos.		
Paradigma sociocrítico: reacción de Stake con la evaluación respondente y McDonald con la democrática.		
Década de 1990. Cuarta generación. Se aboga por la pluralidad, permeabilidad y complementariedad de las posturas o paradigmas existentes.		
...da lugar a una serie de variables definidoras...		
Proceso	Funciones	Componentes
Referentes	Tipos	Ámbitos
...que, por concepción diferenciada, generan acciones en esferas diversas de la educación		
Sistema educativo		
Centros educativos		
Programas		
Profesorado		
Alumnado		

Tabla nº 57.*Evolución y diversificación de la evaluación* (Mateo, 1999: 585)

2. *LA VISIÓN DE HOY*

El recorrido anterior ha permitido realizar una visión histórica de la evaluación que posibilita un acercamiento al concepto tal como ha sido y está siendo visto y percibido tanto por los estudiosos como por los aplicadores del quehacer evaluativo. Los cambios han sido importantes, desde su sistematización, su instrumentalización, la concepción científico-técnica de su nacimiento y de sus primeras aportaciones ligadas al positivismo y el conductismo, hasta llegar, sin abandonar mucho lastre, en muchos casos institucionalizados, a posicionamientos más naturalistas y manifestar sus relaciones éticas y políticas.

En este discurrir no es difícil encontrar definiciones, entendidas como el fruto de las numerosas aportaciones que a la educación la evaluación ha realizado, ligada a sus funciones (diagnóstica,

evaluación ha realizado, ligada a sus funciones (diagnóstica, seleccionadora, orientadora, formadora, sumativa, etc.) más o menos explicitadas en cada modelo o aplicación concreta. Tanto el concepto como la función asignada, fundamentalmente, en cada momento ha mediatizado y condicionado su definición.
Así la evaluación ha "soportado" asignaciones conceptuales y funciones asociadas a requerimientos propios de cada momento hasta conseguir un estatus de cierta independencia. Así, por ejemplo, en un primer momento, se habla de una completa subsidiaridad respecto a la psicología y al conductismo; en desarrollos posteriores, se advierte un peso de la didáctica por objetivos o la necesidad de cuantificar el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, aparece el fracaso escolar, ya no sólo como una manifestación educativa, sino con claras connotaciones sociológicas.
Muchas definiciones y conceptualizaciones se han dado de evaluación están impregnadas por las ideas imperantes en determinada época (generaciones de Guba y Lincoln) que antes he presentado. Considerando lo allí mencionado, presentamos, entre otras posibles, las siguientes entendidas como más significativas:

1. Basadas en objetivos.

- "Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos" (Tyler, 1950: 69).
- "Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante" (Bloom y otros (1971: 15).
- "Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (Lafourcade, 1972:21).
- "Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación" (Mager, 1975: 20).

2. Basadas en el mérito o valor del objeto evaluado.

- "Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa"

- "Proceso de emitir juicios de valor" (Suchman, 1967).
- "Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto" (Nevo, 1983: 124).
- "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto" (Joint Committe, 1988).

3. Basadas en la toma de decisiones.

- "Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones" (Cronbach, 1963: 224).
- "Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información apropiada para transmitir datos que ayuden a tomar decisiones para tomar alternativas" (Alkin, 1969, cit. Tenbrick, 1988: 2). El propio Tenbrick (1980: 19) la define como "proceso de obtener información y usarla para formar juicios de valor que a su vez se utilizan en la toma de decisiones".
- "Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 183).

Podríamos añadir otras dignas aportaciones basadas en la solicitud (Stake) sobre cuestiones que plantean alumnos profesores u otros "clientes"; basadas en la información que ha de darse a la comunidad (evaluación democrática de McDonald); basadas en la capacidad de transformación de nuevas propuestas alternativas, dicho de otro modo, el resultante de la toma de decisiones (evaluaciones auto y sociocríticas, Kemmis, Eisner y Elliot) o la visión más artística de Parlett y Hamilton.
Este acercamiento a los orígenes de la moderna conceptualización de la evaluación ha llevado a definir la evaluación de una forma más aglutinante, en forma de definiciones descriptivas, que intentan

reflejar más el qué debe hacerse que fijar o profundizar en su significado conceptualmente considerado. Así podríamos citar:

- "Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye un proceso de enseñanza" (Provus, 1971, cit. Tejada, 1999: 33).
- "Proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, a partir de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum" (Pérez Gómez, 1983: 431).
- "Proceso de recogida y análisis de la información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para toma de decisiones" (De la Orden, 1982: 2).
- "Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido" (Pérez Juste, 1986: 31).

En todas las definiciones se advierten unas constantes que posteriormente deben desarrollarse en la fase correspondiente a la ejecución de la evaluación:

a) Identificación de la realidad a evaluar (objeto).

b) Finalidad o propósito de la evaluación, de acuerdo con las audiencias receptoras del informe.

c) Establecer, consensuar, definir los criterios, patrones o referentes para establecer comparaciones, cotejos con repercusiones valorativas, en forma de juicios.

d) Recogida de información relevante, variada, pertinente...

e) La evaluación debe ser un medio útil que oriente la toma de decisiones potenciando la mejora, el desarrollo y la formación.

decisiones potenciando la mejora, el desarrollo y la formación.

2.1. *Hacia una definición de evaluación*

Podríamos haber tomado cualquier otro foco de atención, pero sólo a efectos de ejemplificar y aplicar más prácticamente cuanto sigue, y ya que en el capítulo anterior puede entenderse que hemos cargado más las tintas en evaluación de programas, nos referiremos a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. No obstante, retomaremos el tema más adelante con otros supuestos, como pueden ser, los centros, el profesorado o el propio sistema educativo, ya que la capacidad de transferencia es clara, considerando los aspectos contemplados.

Si, anteriormente, nos referimos más a la investigación evaluativa, sobre programas, es porque es la que generó más carga conceptual, teórica y repercusiones paradigmáticas.

Ya en otros momentos avanzamos algunas cuestiones al respecto (Jiménez, 1997, 1999 y 2002 a y b) que ahora acomodamos a este nuevo objetivo.

Defino la evaluación como un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias -válida, dependiente, fiable útil, precisa, viable, etc.-, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado.

Veamos las notas características y los conceptos implicados en esta definición:

• Un proceso continuo, ordenado y sistemático. Implica una visión de desarrollo, no sólo algo que se hace al final y sujeto a principios derivados de la ciencia pedagógica que la asiste.

• De recogida de información cuantitativa y cualitativa. Es decir, tiene que existir un registro de datos cuantitativos procedentes de mediciones (medir es asignar números, cantidades a determinadas magnitudes según reglas o parámetros fijos: altura, edad, aciertos en una prueba objetiva, número de horas de estudio, coeficiente intelectual, errores ortográficos...) y de datos cualitativos, procedentes de "estimaciones", atribuciones, cualificaciones sobre

imposible medición como puede ser la solidaridad, la profesionalidad, el compañerismo, la cooperación, pero también una prueba de ensayo, un diario, un comentario de texto, un informe. Ambos tipos de datos son absolutamente necesarios, lo cual deja fuera de lugar el enfrentamiento entre evaluaciones cuantitativas y cualitativas, del que tanto se ha hablado. Ambas informaciones pueden ser fácilmente compatibles y complementarias en la mayoría de los casos.

• Válida. Validez interna o credibilidad y validez externa o transferibilidad según terminología cuantitativa o cualitativa (Guba, 1983: 153).

• Dependiente, fiable útil, precisa, viable. Son las condiciones exigibles a cualquier tipo de información: que aporte datos que sirvan para aquello que queremos saber, que sea exacta, estable, con afán de permanencia y que de esa información se obtenga un provecho, un fruto.

• Obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos. El evaluador debe servirse de distintas técnicas e instrumentos con el fin de garantizar la recogida de la información en las mejores y distintas condiciones con el fin de dar estabilidad y fortaleza a sus datos, para ello debe recoger información en diversos ambientes, situaciones comunes y problemáticas, procedente de distintas personas, con diferentes instrumentos, en diferentes momentos, etc., esto permitirá la triangulación de métodos, personas, situaciones instrumentos, lo cual incrementará la cientificidad de sus datos cualitativos (intersubjetividad) y la credibilidad de su proceso y afirmaciones; del mismo modo que si se trata de datos cuantitativos ha de respetar las reglas de la investigación positivista y los patrones de la estadística.

• Obtenida tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos. Toda evaluación implica una comparación con algún referente, en caso contrario, nos sería imposible entender términos como: igual, mejor, adecuado, peor, más, menos, deficiente o excelente, que están implícitos o explícitos en toda evaluación. Ahora bien, ¿de dónde proceden criterios o referentes? Son de muy distinta índole y sería interminable su enumeración, lo que importa es que estén claramente definidos, identificados y dados a conocer. Es muy necesario, en todos

los casos, que dichos criterios, aquellos que se vayan a aplicar, se establezcan de antemano. En educación, fundamentalmente, se habla de tres tipos:

1. *Nomotéticos, estadísticos*. Aplicables a los datos cuantitativos, tienen que ver con la posición de un dato o conjunto de datos en relación con la curva de la normalidad (campana de Gauss) y las medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y la estadística descriptiva: porcentajes, percentiles, deciles, etc. La cuestión a decidir es: ¿cuál es el referente estadístico?, es decir, ¿de dónde procede el dato central con el que comparar?, ¿procede de toda la población de un país?, ¿de una comunidad?, ¿según referentes europeos?, ¿de una comarca?, ¿de una ciudad?, ¿de un pueblo?, ¿de un centro?, ¿del grupo clase?... ¿o de una muestra representativa?

Así, dependiendo del criterio aplicado, pudiera suceder que un alumno que obtuviera 100 puntos, sobre 150 posibles, en una prueba objetiva, se le pudiera calificar como suspenso o como sobresaliente, o que la ratio: metros cuadrados edificados como biblioteca universitaria de una facultad y el número de alumnos sea más que suficiente, coincida con la media o sea deficitaria.

2. *De autoridad*. En este apartado se recogen una serie de criterios cuyo origen es muy variado. Tendríamos criterios cuya procedencia es:

- Legal o normativa. Cuando el criterio tiene un componente externo al proceso y viene determinado de antemano; p.e.: requisitos y desarrollos de pautas de evaluación para obtener una plaza mediante oposiciones; aprobarán los quince con mejores puntuaciones según un baremo; superarán la prueba quienes obtengan 150 puntos o más según un baremo, que se presenta; normativa que habla de la ponderación de las pruebas para aprobar la selectividad y su formalización en orientaciones de calificación; un equipo o material debe costar entre 1.000 y 1.100 a efectos de compra.
- Científica o académica. Es el caso de ajuste a conceptos, definiciones, hechos, leyes, principios propios de cada una de las ciencias; p.e.: la definición de watio, las fórmulas para calcular

ciencias; p.e.: la definición de watio, las fórmulas para calcular volúmenes, lo establecido como objetivos y contenidos currículares en las diferentes materias y asignaturas.

- Derivada del profesor. Basada en su profesionalidad y experiencia de acuerdo con el desarrollo de las actividades. En muchos casos y áreas son los más abundantes y subjetivos; p.e.: calificar o puntuar un dibujo artístico, un comentario de texto, una prueba de ensayo (examen de preguntas largas, en estos casos es conveniente prefijar de antemano un guión o esquema de respuestas o aspectos positivos o negativos a considerar).

- Recogida de alumnos y/o profesores. Deben ser discutidas y consensuadas; p.e.: el equipo de fútbol estará formado por los 15 alumnos, aquellos que sean más rápidos en 50 metros lisos y sean capaces de lanzar un balón parado reglamentario a 40 metros de distancia contando el primer bote, etc.

- Derivada de los principios o acuerdos elaborados en el seno de los departamentos, comisiones académicas; p.e.: los alumnos deben llevar puesto determinadas prendas como uniforme o equipo, la existencia o no de presentaciones públicas, discusiones orales, características de los proyectos, respeto a las normativas sobre citación bibliográfica...

Esta forma de entender los criterios evaluativos, da origen a una evaluación criterial, por oposición a la nometética.
3. *Ideográficos, personales*. De carácter individual, o lo que es lo mismo, cuyo referente es el propio objeto o sujeto de evaluación. Este conjunto de criterios tiene su origen en datos o situaciones o informaciones anteriores, de forma que la comparación se realiza con él mismo; p.e.: en Educación Física, un alumno, a principio de curso, logra 4,30 metros en salto de longitud; si pasado un tiempo consigue saltar 4,65 metros, diremos que ha mejorado, independientemente de lo logrado por el resto de compañeros o la fijación de unos objetivos comunes de programación; en Economía o Informática, cuadrar un balance de una empresa, disponiendo de unos cuantos efectos de cobro y facturas empleando un determinado programa, controlando el

comparar con las referencias de años pasados, etc.
Lógicamente, una evaluación no tiene porque circunscribirse a un solo criterio, pueden combinarse varios; cuantos más utilicemos más rica será la evaluación, pero también más compleja.
• Permite emitir juicios de valor fundamentados. La evaluación, sobre todo la formativa y la sumativa, conlleva un componente que implica niveles de satisfacción, que pueden ser suficientes, deficientes o muy satisfactorios. En cualquiera de los casos, interesa remarcar la fundamentación de los mismos; es decir, si un alumno no realiza convenientemente sus tareas; el laboratorio de idiomas no se emplea convenientemente; los materiales no se adaptan a los contenidos o las actividades están mal temporalizadas; el evaluador debe disponer de cuanta más información sea pertinente mejor para justificar su posición evaluadora y demostrar el origen, las circunstancias o las causas de sus juicios de valor. Como en el caso de las sentencias, utilizando un lenguaje jurídico, nos referimos a la función que tienen los considerandos. Éstos son las pruebas, las justificaciones que el juez redacta para fundamentar la sentencia absolutoria o condenatoria. El evaluador debe de disponer de estos datos, algunos de los cuales deben figurar en el informe, y otros tenerlos disponibles por si pretende investigar, profundizar o rendir cuentas a alumnos, cargos directivos, inspección, etc.
• Que faciliten la toma de decisiones. Tras una evaluación siempre se han de tomar decisiones; en muchos casos el evaluador -el profesor- es quien debe tomarlas; otras veces, en evaluaciones externas, el evaluador emite el informe y es el centro, el responsable de la institución o quien encargó la evaluación quien debe obrar en consecuencia. En el caso de que el profesor sea, a la vez, el evaluador, esta responsabilidad recae sobre él en su mayor parte (y en la mayoría de las ocasiones aunque no todas caigan bajo la esfera de su responsabilidad). Otras decisiones dependerán de otras personas e instancias teniendo en cuenta el tipo de evaluación que se esté llevando a cabo, como el caso de las evaluaciones institucionales, cuya responsabilidad recae fundamentalmente sobre la institución y sobre la administración que la tutela.

• Que afecten al objeto evaluado. Sea quien sea el evaluador, y sea quien sea quien tome las decisiones, para que tenga sentido la evaluación y no sea un fin en sí misma, ha de ser un medio que permita, oriente, ilumine la realización de "algo" que ha provoque un cambio con ansias de mejora en la acción educativa.

Hemos de pensar que para mejorar en educación se ha de cambiar y el cambio debe implicar mejora. Y, en educación, se puede cambiar todo, excepto los alumnos que son los que son.

Sea el objeto evaluado cualquiera que se nos ocurra: centros, necesidades de formación, objetivos, contenidos, medios, recursos, espacios, aulas, profesores, alumnos, metodología, clima de aula, siempre algo se puede modificar. Quiérese decir que si se evalúan los contenidos y, tras la evaluación, estos resultan deficitarios, en la información recogida encontraremos muchas de las causas y, en consecuencia, deberíamos operar sobre ellos: manteniendo algunos, cambiando otros, aumentando éstos, suprimiendo aquéllos, etc.

2.2. *Principios de la evaluación*

Todo proceso de evaluación ha de regirse por unos principios que le dan sentido y coherencia. Recogiendo las aportaciones de Zabalza (1987), Kemmis, (1989), Santos (1993), Estebaranz (1994), las recomendaciones del Comité de Estándares de Evaluación (1998) y Mateo (2000), propongo los siguientes principios:

- **Conveniencia y oportunidad**. Respetando la individualidad, la legalidad y la ética.
- **Utilidad**. De acuerdo con la finalidad y considerando las audiencias y los receptores del informe.
- **Claridad**. Tanto en la redacción, como en el léxico o la simbología que se utilice.
- **Sencillez**. Para que sea inteligible y asequible.
- **Exactitud y precisión técnica**. Integrando terminologías cuantitativas y cualitativas sobre los características del sujeto u objeto evaluado, contexto de realización, fuentes de información, instrumentos utilizados, propósitos, extractos de datos y cualificaciones, conclusiones, informe razonado, etc.

cualificaciones, conclusiones, informe razonado, etc.

●**Viabilidad y facilidad**. La evaluación ha de ser realista, económica en tiempo, recursos y esfuerzo tanto del evaluador como del evaluado o informante.

●**Autonomía, responsabilidad y homogeneidad**. Favoreciendo técnicas e instrumentos y criterios de evaluación consensuados con otros profesores o evaluadores y, en su caso, con los alumnos u otras personas, evitando la subjetividad y procurando la intersubjetividad (para datos cualitativos) y la objetividad (para datos cuantitativos).

●**Racionalidad**. Entendiendo la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 1993); lo cual significa también comunidad de intereses (Kemmis, 1989) e implica estrategias de convicción, negociación y búsqueda de conocimiento y de intereses comunes por encima de las tendencias exclusivamente personales.

Cada uno de estos principios, sus desarrollos y concreción se comentarán más ampliamente en el apartado referido a los estándares de evaluación y al comentar los diferentes ámbitos de incidencia de la evaluación: alumnos, profesores, programas, centros y sistema.

2.3. *Tipos y funciones de la evaluación*

Varias son las cuestiones que podrían incluirse aquí dada la cantidad de aspectos que son proclives de incluirse derivados de las características ontológicas del objeto evaluado, de la finalidad de la evaluación y de la metodología aplicada en el desarrollo de la misma. No obstante, dado que ya he anticipado suficientes datos sobre los posibles modelos evaluativos y que los ámbitos básicos u objetos de evaluación serán desarrollados posteriormente, en este momento, nada más me detendré en una clásica clasificación y en una ejemplificación.

Los tipos de evaluación a los que la literatura pedagógica hace referencia son:

a) Considerando la finalidad:

diseñar programas nuevos, realizar ajustes presupuestarios, de personal o de infraestructura, etc.

•**Formativa o procesual**. Para reorientar la enseñanza y mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, mejorar el programa. En sentido amplio puede referirse al funcionamiento de un proceso administrativo o al funcionamiento de un servicio, como el de biblioteca.

•**Sumativa**. Para emitir juicios al final de los procesos. Para calificar a los alumnos, para decidir si el programa continúa o se suprime, bien sea porque se han conseguido los objetivos, se han cubierto las necesidades para el cual fue creado o porque es deficiente. Es selectiva y certificativa. Cualquier sistema de selección o de acreditación.

•**De impacto**. Para conocer la persistencia, la permanencia o la repercusión de determinadas acciones formativas, una vez transcurrido un tiempo tras finalizar el proceso. También puede referirse a procesos de seguimiento de planes institucionales tratando de advertir las influencias de las acciones anteriormente realizadas.

b) Considerando los momentos:

•**Inicial**. Al comienzo de un proceso, para determinar el nivel de entrada de los alumnos, ajustar programas, créditos, unidades, etc. Hasta cierto punto coincide con la diagnóstica. También puede emplease para determinar niveles de satisfacción ante nuevos planes, reformas, etc.

•**Continua**. Cuando a lo largo del periodo de enseñanza-aprendizaje se van recogiendo datos sobre el alumno con el fin de orientar sus aprendizajes y facilitar o descargar la tensión de una evaluación final a la que puede llegar a sustituir. Afecta al alumno y si se realiza correcta y continuadamente, puede suplir a la final, y sustituir, a su vez, a la sumativa porque puede llegarse a la misma conclusión, incluso con mayores y mejores argumentaciones o evidencias. Es parte o puede considerarse en algunos aspectos como la evaluación

procesual o formativa si nos referimos al desarrollo curricular de una materia o un curso (puede servirse de los mismos instrumentos y datos). El realizar catas durante el desarrollo de determinados procesos de forma sistemática representa una forma de evaluación de este tipo.

- **Final**. Se realiza con visión holística y global al finalizar un periodo o proceso de enseñanza-aprendizaje, con sentido único, un curso, un crédito, una etapa, un periodo de formación... Puede ser o no coincidente con la evaluación sumativa, dependiendo del peso o ponderación que se otorgue, de existir, a la evaluación continua.
- **Diferida**. Realizada pasado un tiempo que consideramos oportuno, tras la realización del programa o una actuación determinada. Se realiza para valorar el impacto. Sus resultados pueden servir, a su vez para iniciar o diagnosticar una situación, una institución o un estudiante, reiniciando otro ciclo evaluativo.

c) Considerando los agentes podríamos hablar de los siguientes tipos de evaluación:

- **Auto o heteroevaluación.**
- **Evaluaciones internas o externas.**
- **Evaluación por pares.**

Podrían ampliarse los criterios de clasificación, pero no creo que este sea el momento de detenerse en ellos.
Dependiendo del tipo de evaluación que se emplee, y refiriéndonos nada más a aspectos curriculares, aunque podría ampliarse a ámbitos de la organización, a relaciones institucionales, etc., las decisiones que se tomen, afectan a los siguientes conceptos:

- La determinación de objetivos didácticos, referenciales, terminales u otros.
- La selección y secuenciación de contenidos.
- La elaboración, selección de materiales.
- La distribución de tiempos.

- La distribución de tiempos.
- La distribución de espacios.
- La agrupación de alumnos.
- La asignación de profesores, tutores, asesores, apoyos de especialistas.
- La prestación de servicios y asistencias individuales.
- Los cambios metodológicos.
- La inclusión o supresión de determinadas prácticas.
- El aumento o disminución de la presión didáctica.
- El replanteamiento revisión y mejora de las técnicas e instrumentos de evaluación (metaevaluación).
- Etc.

Como puede advertirse en esta relación muchos son los valores intrínsecos de la evaluación (funcionalidad) porque nos permite conocer mejor la realidad sobre la que se actúa; por tanto, mejora el conocimiento de nuestra propia acción y cómo ésta se desarrolla. Consecuentemente utilizada se constituye en un fuerte motivo de perfeccionamiento y de formación, que puede manifestase en la orientación de los alumnos, en la selección de materiales, en la selección del profesorado, en el establecimiento de prioridades, etc.
Si la evaluación es sobre resultados de aprendizajes de los alumnos [(4)], en su dimensión formativa o sumativa, las consecuencias sobre el alumnado son de distinto orden (Zabalza, 1987):

- Didácticas. En tanto que permiten el mantenimiento, la reorientación de los procesos de enseñanza aprendizaje durante el proceso o ser válidas para el próximo ejercicio o curso.
- Académico-administrativas. Ya que el resultado le hace o permite escoger determinados créditos, promocionar, repetir curso, escoger o no determinados estudios universitarios, etc.
- Personales. En tanto que los resultados afectan psicológicamente modificando niveles de satisfacción, motivación, frustración, autoestima, relaciones con los padres, etc.

De cuanto hemos dicho, se advierte fácilmente que evaluar va mucho más allá y es muy distinto a simplemente medir o intentar cuantificar, en este caso, el aprendizaje de los alumnos -algo que puede y debe hacerse-; lo más importante es definir el criterio o los criterios a partir de los cuales se van a formular los juicios indicativos del valor implícitos en ellos, por no hablar de la finalidad, utilidad de la evaluación en el sentido de la orientación o reorientación de las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje. En definitiva, evaluar es tratar de determinar el valor de los cambios que el proceso de enseñanza produce en los alumnos. Si estuviéramos refiriéndonos, por extensión, a cualquier otro u otros objetos de evaluación habría que decir que evaluar consistiría en determinar el valor o emitir un juicio valorativo respecto a dicho objeto considerando las circunstancias y referentes adecuados en cada caso.

Si la evaluación es sobre una institución, como es la Universidad, veremos que esta presentación de tipos o funciones se amplía o modifica considerablemente al menos en la formalización; al igual puede decirse si nos referimos a evaluación del currículum o de programas. No obstante su función de aportar información de una situación inicial o desconocida (diagnóstico, conocimiento, formación), su capacidad de orientar, guiar procesos (tutoría, asesoramiento, reflexión, mejora), su capacidad para discernir, según criterios (seleccionar, juzgar positiva o negativamente) y su perdurabilidad durante periodos de tiempo relativamente largos hacen de la evaluación un instrumento especialmente valioso y potente para determinar y la valía, la bondad, el impacto de las actuaciones, personas o medios (incidencia, repercusión, valor permanente); en definitiva, la evaluación va a permitir el determinar, empleando palabras que van más allá de ciertas modas, la calidad del sistema educativo en su conjunto y de cada uno de sus elementos e interacciones.

3. *EL PROCESO*

Como cualquier otra actividad compleja, la evaluación debe estar sujeta a un plan de acción. El marco teórico general ya está comentado. Es necesario, en este momento presentar su aplicación

práctica, que puede ser muy variada teniendo en cuenta, **siempre y en primer lugar, la finalidad y el ámbito (objeto) al que se circunscriba**.

Tal vez el ámbito más aglutinador sea el curricular y/o el desarrollo de programas. En cualquier caso, la evaluación no es un aspecto ajeno al currículum, ni paralela a él ni, mucho menos, algo que debe realizarse sólo al final de un periodo de enseñanza aprendizaje. Cuando se plantean objetivos o intenciones, éstos pueden servirnos como criterios para la evaluación; cuando se definen las estrategias didácticas, éstas pueden condicionar o apuntar a ciertas técnicas e instrumentos de evaluación; si se seleccionan o se rechazan unos materiales, éstos pueden afectar al contenido de las pruebas de evaluación, etc.; no obstante, tampoco hemos de olvidar que la evaluación puede condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. No es lo mismo *aprobar* mediante exámenes que mediante trabajos, la realización de proyectos, o mediante la observación de lo realizado cotidianamente. Por otra parte, es necesario investigar y evaluar la formación del profesorado y su preparación o la forma en qué están organizados los centros y los mecanismos establecidos, en cada caso, con el fin de potenciar la participación tanto interna como externa en relación con todas y cada una de las actividades que se focalizan en las instituciones.

3.1. *La planificación de la evaluación*

En una presentación global de la planificación de la evaluación se pretende que sirva para cualquiera de los ámbitos definidos: sistema, instituciones (dirección, recursos infraestructura...), currículos, profesorado, alumnos; si insisto en los currículos es porque considero que todo lo demás está en función de ellos.

Las fases que determinan la evaluación son:

- Determinación y delimitación de la propuesta de evaluación. Definir y delimitar el ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿en qué circunstancias?, ¿con qué se recoge la información?, ¿cuándo?, ¿quién? y ¿dónde?
- Definición el modelo de evaluación y su enfoque.

- Establecimiento de los criterios evaluativos. Una vez conocidos o consensuados los referentes.
- Elaboración, selección y adaptación. En función de la metodología a seguir, las técnicas e instrumentos. En educación, excepto los test estandarizados de tipo psicológico y los de rendimiento, en los países que utilizan algún instrumento estandarizado y/o baremado, prácticamente todos los demás (exámenes, pruebas objetivas...) deben ser cuando menos adaptados, sino elaborados por el propio evaluador.
- Recogida de datos. En ciertos casos es necesario negociar las condiciones y el tipo de información que se pretende recoger, así como las condiciones o circunstancias que la rodean. En cualquier caso, sobre dicha información, debe quedar constancia mediante registros escritos, diarios, encuestas, grabaciones, exámenes, trabajos, exposiciones, informes, expedientes, etc.
- Tratamiento y análisis de los datos. Con el fin de hacerlos manejables; respetar las metodologías cuantitativas o cualitativas que den origen a la presentación de medias, gráficas, puntuaciones "z", porcentajes, unidades de significado, esquemas de relaciones... que facilitan la síntesis y la interpretación de los mismos.
- Comparaciones o cotejos entre los datos tratados y analizados y los criterios.
- Redacción de los juicios valorativos.
- Elaboración del informe razonado.
- Toma decisiones enfocadas hacia la mejora -por quien corresponda-.

Cualquier acción evaluativa se enfrenta a la superación de problemas, resistencias e inconvenientes, la mayoría de ellos tienen relación con los siguientes factores:

- El tiempo. Los momentos de aplicación no siempre contentan a todos, los tiempos de análisis de los datos, el tratamiento de la información y la redacción del informe, casi siempre necesitarían de un último retoque.

- La idoneidad de los instrumentos por aplicar. Casi siempre podrían mejorarse y adaptarse más.
- Las personas e instituciones implicadas. A las que hay que convencer y superar ciertas resistencias y suspicacias.
- La cantidad de exigencias. Desde la administración, la institución, las personas o la propia evaluación se dan una serie de exigencias sobre evaluación, que no siempre se cumplen.
- La coordinación. Entre las actividades relacionadas con la evaluación y las de cualquier otro tipo, hace que aquellas queden relegadas a un segundo plano.
- Las relaciones de cooperación, ayuda o conflicto con los colegas que este tipo de actividad genera.
- La formación o preparación de evaluador o de los equipos evaluadores.

3.2. *Componentes de un modelo de evaluación*

La planificación, en sus grandes trazos, vendrá definida por las cuestiones anteriores, si bien podemos profundizar considerando el modelo ideal de evaluación por el que nos definamos. Esta cuestión puede quedar aclarada tras tomar nota de los grandes elementos que a continuación se presentan. En consonancia con lo que he venido diciendo ha de afirmarse que no existe un modelo ideal por diversas razones, entre las que se podrían incluir las siguientes:

- Desde el punto de vista definitorio. Se ha dicho que es un proceso que debe ajustarse a múltiples situaciones de la actividad educativa, de ahí la imposibilidad de establecer un único modelo.
- Desde el punto de vista del objeto. Se ha comentado que son varios y muy distintos, de forma que no es lo mismo evaluar un centro, que los aprendizajes de un determinado alumno, la metodología docente o la justificación de un programa.
- Desde el punto de vista axiológico. Si bien la finalidad es la de alcanzar un perfeccionamiento o mejora de las acciones y de las personas involucradas, los criterios, el referente o el valor que se

persiga puede modificar el proceso de planificación y por tanto el desarrollo del mismo.

- Desde el punto de vista epistemológico o conceptual. Se ha presentado las perspectivas bajo las que se mueven las distintas generaciones de evaluación y algunos de sus modelos; así, y entre sus características, se advierte la de la flexibilidad en los diseños, la de la adaptación a los contextos y la integración metodológica.

Dicho lo anterior, ha de puntualizarse que si han de tomarse algunas decisiones al respecto, éstas deben estar regidas por la finalidad de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa o de impacto), por las características del objeto central de la evaluación (metodología docente, aprendizajes de alumnos, gestión de un centro...) y por la viabilidad (en cuanto disponibilidad de tiempo, conocimientos, costos, enfoque metodológico...).
A pesar de todas estas prevenciones, un modelo ideal de evaluación debería contemplar de forma esquemática y simplificada, como todo modelo los siguientes elementos (Jiménez, 1999), a partir de los cuales el evaluador debe componer aquel que se ajuste mejor a las consideraciones anteriores.

1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluacion?	Administración, sindicato, institución, departamento, seminario, grupo de profesores, alumno, comunidad, etc.
2. La finalidad	¿Para qué?	Mejora de la docencia, contratación de profesores, acceso a formación, conocer necesidades, certificar, adaptar currículos, etc.
3. Objeto de la evaluacion	¿Qué evaluar?	Generales. Conocimientos, programación, relaciones personales, clima de aula, rendimientos por zonas territoriales etc. Particulares. Uso de las NNTII en un centro, selección de materiales para una materia, un PCC, un alumno con NEE, etc.
4. Criterios	¿Cuáles son los referentes? ¿Los valores perseguidos?	Criterios ideográficos, personales, con referencia a sí mismo. Criterios nomotéticos, normativos, buscando una posición respecto a un grupo más o menos amplio. Criterio de autoridad, previamente definido por su excelencia, cientificidad, normativa legal, etc.
5. La metodología	¿Qué paradigma nos	Los diferentes modelos analizados

5. La metodología a emplear	¿Qué paradigma nos ilumina teóricamente?	cuantitativa y cualitativamente de forma integrada.
6. Las técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Observación sistemática o no sistemática, pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, diarios, materiales elaborados, el portafolios, etc.
7. La procedencia de la información	¿A quién o dónde dirigirnos para recabar esa información?	a) Directores, profesores, alumnos, padres, compañeros supervisores asistentes sociales, etc. b) Documentos, actas, informes, exámenes, reuniones, asambleas, etc.
8. Ubicación temporal y espacial	¿Cuándo y dónde realizar los procesos evaluativos?	a) Inicial, continua, final, diferida. b) En clase, en reuniones, en ambientes informales, en despachos, en entornos abiertos, etc.
9. La puesta en acción y la responsabilización	¿Quién recoge la información, aplica los instrumentos o trata los datos e informaciones?	Coordinación, evaluadores (equipo), colaboradores, encuestadores, observadores, etc.
10. Elaboración de materiales y tratamiento de la información	¿Con qué conocimientos e infraestructura contamos?	Soportes informáticos y de comunicación: fotocopiadora, correo electrónico, grabadoras, equipo infoimático, programas: BMDP, AQUAD, SSPS, NUDIST, NVIVO, etc.
11. Los costos	¿De qué medios disponemos?	Presupuesto de material, de personal, viajes, tiempo, disponibilidad, ayudas, subvenciones. Presupuesto.
12. El informe	¿Quién lo realiza y qué características ha de tener?	a) Un evaluador, un equipo evaluador, auto-evaluación o evaluación colectiva interna. b) Compromisos, consensos, confidencialidad, propiedad, uso, etc. c) Elaboración de propuestas.
13. Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de la/s audiencia/s?	a) Profesores, colegas, etc. b) Directores, supervisores, etc. c) Administración, etc. d) Comunidad científica, etc. e) Sociedad, etc. f) Otros.
14. Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	a) Laborales. b) Económicas. c) Personales. d) Profesionales. e) Legales. f) Sociales. g) Sumativas
15. Toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	a) El propio evaluador. b) El equipo evaluador. c) El propio evaluador (autoevaluación). d) Otras personas o instituciones ajenas al evaluador.

Tabla nº 58.*Elementos y preguntas clave del modelo*

Una vez decididas, a grandes rasgos, las respuestas a las preguntas anteriores, disponemos de suficiente información para abordar la realización de un primer diseño de lo que va a ser y en qué va a consistir la evaluación a realizar. En algún caso será interesante profundizar en algún aspecto de carácter más técnico o más contextualizado. Pueden servirnos esquemas como los siguientes:

a) Deseamos conocer y seleccionar de entre materiales publicados aquellos que más se adecuen a nuestras necesidades y las de los alumnos:

Finalidad *¿Para qué?*	Objeto *¿Qué?*	Fuente *¿Dónde?*	Instrumentos *¿Con qué?*	Tipo *¿Cómo?*	Momento *¿Cuándo?*	Responsable *¿Quién?*

b) Un centro inicia un proceso de evaluación de profesores:

Objeto *¿Qué evaluar?*	Finalidad *¿Para qué?*	Fuente *Procedencia de la información*	Metodología y recogida de la información *Técnicas e información*	Responsable *¿Quiénes se responsabilizan?*	Momento *¿Cuándo, dónde?*

Independientemente de cuál sea la finalidad y el objeto central de cualquier proceso de evaluación y una vez que se tiene madurado el diseño de la misma, éste ha de contrastarse con la realidad sobre la que se va actuar ya que ello nos dará información más precisa sobre nuestra empresa y lo correcto de nuestras previsiones. Me refiero a los procesos de negociación, o el acercamiento al objeto, y la supuesta viabilidad de la misma.

Son dos procesos distintos, pero concurrentes, ya que aunque el segundo es más amplio -incluye cuestiones técnicas, económicas, etc.- si el primero no se resuelve correctamente, invalida, de entrada, el segundo. Ambos forman parte, a su vez de otra exigencia mayor, que ya debe tenerse en cuenta en estos momentos iniciales que es la metaevaluación, en tanto que proceso de evaluación de la propia evaluación y entendida como proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 1999); sin olvidar que la metaevaluación es también motivo de aprendizaje, para quien la realiza y sujeta a rigor y planteamientos éticos.

3.3. *La negociación o el acercamiento al objeto de evaluación*

Con el término negociación se hace referencia a la necesidad que existe de ponerse de acuerdo sobre una serie de cuestiones entre el evaluador, o el equipo evaluador, y las personas implicadas, representantes, promotores de una institución u organismo de quien dependa aquello que se constituye en objeto de valuación.
La negociación es especialmente importante en los casos de evaluaciones solicitadas, donde existe voluntariedad, en otras palabras que existe cultura evaluativa, o se quiere iniciar; es decir, evaluaciones no impuestas, en las que no prima el carácter jerárquico, burocrático y administrativista, sino el de cambio y mejora. Igualmente la negociación se hace imprescindible cuando es el evaluador (o el equipo) quien como representante de una agencia evaluativa o por interés propio (puede ser el caso de realización de investigaciones, de tesis doctorales o proyectos) oferta, se brinda o ha de convencer y obtener los permisos para poder introducirse en los centros y acceder a documentación y ponerse en contacto con los informantes. En cualquiera de los casos posibles la negociación es un requisito indispensable para poder tener garantías de éxito y hacer viable el desarrollo del proceso evaluativo.
Este proceso de negociación debe ir precedido de un periodo o proceso de sensibilización que dé a conocer la funcionalidad y finalidad de la evaluación; se ha de explicitar, difundir entre los implicados (profesores, directivos, alumnos, etc.) la necesidad y la potencialidad de la evaluación; convencerles de los valores implícitos en un proceso correcto de evaluación, que debe garantizarse, en cuanto supone confianza en el evaluador, finalidad formativa, comprensiva y facilitadora de toma de decisiones, así como del uso honesto de las informaciones recogidas y la propiedad del informe.
Logrado o sabido y valiéndose de todo esto, es el momento de negociar directamente con los implicados y responsables de las instituciones: alumnos, padres, profesores, directores de departamentos, coordinadores de ciclos, equipo directivo, claustro u otras instancias (Consejos Comarcales, Diputaciones, Centros de Acogida, Prisiones, etc.) que son, en definitiva, por una parte los destinatarios del informe y los informantes, sin cuyo conocimiento,

consentimiento, autorización y colaboración difícilmente podremos desarrollar nuestro trabajo.
No es necesario que exista unanimidad en la aceptación, pero como afirma Santos Guerra (1993) difícilmente se pueden conseguir los objetivos de una evaluación con un sentimiento fuerte de oposición. No es el caso de las evaluaciones institucionales derivadas directamente de la Administración, consiguientemente de tipo administrativo y burocrático, que son impulsadas y realizadas por los propios funcionarios o inspectores que deben entenderse más como tareas de seguimiento, control o constatación del estado del sistema, que normalmente se fijan, después, en estadísticas e indicadores cuantitativos. Con ciertas matizaciones podría incluirse en este caso las evaluaciones institucionales universitarias.
En concreto, es preciso realizar una negociación en el caso de evaluaciones institucionales llevadas a cabo por un equipo externo o por un equipo interno para tener constancia de la viabilidad de la propuesta y que todos (evaluados y evaluadores) tengan conciencia clara de lo que es y representa una evaluación y los compromisos que se adquieren por ambas partes. Veamos dos aportaciones interesantes que nos presentan, al menos, algunos puntos, que es necesario explicitar y sobre los que hay que llegar a acuerdos. No se trata tanto de elaborar un documento o contrato vinculante desde el punto de vista jurídico, que también puede ser en el caso de convenios, contratos o encargos, sino de dar a conocer de forma oral o escrita las bases sobre las que lograr un posible compromiso:

Santos Guerra (1990: 63)	**McCormick y James (1996: 146)**
• "La naturaleza del trabajo que se va a realizar. • Los fines que se persiguen. • Los métodos que se van a utilizar. • El tipo de colaboración que se requiere. • La confidencialidad de los datos. • El calendario de trabajo. • El momento y la forma de entregar los informes. • El contenido de los informes • La utilización de los	• "Los roles de los agentes externos e internos. • La duración aproximada prevista de la actividad y el compromiso de dedicación temporal de todos los participantes. • Una estrategia general aceptada por todos y, si parece pertinente, un resumen de los métodos que emplear. • Normas respecto a los recursos. • Procedimientos para salvaguardar la confidencialidad, imparcialidad y el control sobre el acceso a la información y su divulgación".

informes por otras personas ajenas al centro. • El equipo que va a realizar el trabajo".	

Tabla nº 59.*Los compromisos en la negociación*

Además de estos puntos deben incluirse cualesquiera otros que se consideren oportunos, en función del tipo de evaluación (centro, programas, profesores, alumnos), que, dadas las peculiaridades de cada caso, tal vez requieran un tratamiento o énfasis especial tales como: presupuesto, compromiso de formación, compensación técnica en asesoramiento (esto último interesante en el caso de realización de tesis doctorales o proyectos de investigación), etc.

Es posible que el proceso de negociación no se limite a una o varias reuniones al inicio del proceso evaluativo, sino que a lo largo del mismo sea necesario rectificar, matizar o perfilar algunas cuestiones derivadas de acontecimientos que puedan acontecer. En uno u otro caso "en el ánimo del evaluador debe prevalecer, incluso por encima de su trabajo técnico y especializado, el considerar la evaluación como un proceso de ayuda y de mejora... no es (la evaluación) un instrumento de control o de mera descalificación u otros términos semejantes. En los procesos de sensibilización, explicación y de negociación esto, también, ha de quedar meridianamente claro, la sinceridad y la transparencia en los objetivos son primordiales" (Jiménez, 1999b: 186).

En síntesis, se ha de decir que no existe un modelo ideal, sino que éste debe construirse ex profeso para cada situación evaluativa; no obstante, para la elaboración de dicho modelo debe considerarse lineal y paralelamente sobre los siguientes componentes (Jiménez, 1999, González Soto, 1999, Mateo 2000):

Componentes del modelo		
Componentes	**Resultados**	**Acciones/Consideraciones**
Centrar la evaluación	Esquema general	• Qué se va a evaluar. • Con qué propósito. • Condiciones, circunstancias. • Referentes y criterios básicos. • Viabilidad.
Diseñar la evaluación	Plan de actuación	• Delimitar el objeto de evaluación. • Desarrollo conceptual. • Determinación de la metodología. • Planificación de acciones: fases.

		• Elementos de negociación.
Negociar	Acuerdos y compromisos	• Presentación de objetivos. • Análisis de la situación. • Presentación del diseño. • Intercambio, diálogo. • Acuerdos y compromisos o ruptura.
Recoger información	Aplicación metodológica (I)	• Qué información se precisa. • Determinación de fases. • Elección y/o elaboración de técnicas e instrumentos. • Selección de fuentes e informantes. • Organización y responsabilización.
Tratar la información	Aplicación metodológica (II)	• Datación y codificación. • Manejo de datos e informaciones • Niveles de saturación, triangulación, pruebas de significación, etc. • Interpretación y discusión.
Contrastación	Emisión de juicios y valoraciones	• Elaboración de preinformes. • Presentación, discusión, consensos con audiencias (si es preciso). • Estructura del informe. • Presentación del informe definitivo a las audiencias.
Metaevaluación	Exigencias de rigor	• Pistas de revisión. • Evaluador externo. • Corfirmar el cumplimiento de exigencias metodológicas. • Dimensión ética de la evaluación.
Seguimiento	Plan de actuación	• Toma de decisiones. • Puesta en marcha de las mismas. • Nueva propuesta de evaluación transcurrido un tiempo.

Tabla nº 60.*Los componentes del modelo*

3.4. *Los aspectos éticos*

Desde que Scriven relacionó la evaluación con la determinación del valor o mérito de algo, esta vinculación figura como parte inherente a dicho concepto. En nuestro idioma y en otros muchos de nuestro entorno cultural, evaluación en una palabra del campo semántico al que pertenecen términos como: valor (sustantividad), valorar (acción), valoración, (resultado de la acción), etc. Este planteamiento, al alejarse de la concepción tyleriana, mucho más objetiva y técnica, aun sin olvidarnos de él, añade un nuevo componente ético, sin renunciar a los aspectos vinculados con el rigor y la sistematización técnica propios de las tareas bien realizadas en los ámbitos académicos y universitarios en los que nos movemos.

No obstante, el término valor puede tener diversas acepciones dependiendo de las situaciones, circunstancias o ámbitos a los que se aplique; así es muy común leer o escuchar, tanto en singular como en plural: valor religioso, valor social, valor económico, valor estético; valores individuales, valores colectivos, valores sociales, valores políticos y, por supuesto, valores educativos. En general, el valor es una cuestión individual (subjetivo) -que puede convertirse en social o colectivo (intersubjetivo)- dependiendo del deseo, percepción o sensibilidad del sujeto, de manera que un objeto tendrá más o menos valor cuanto más deseado resulte.

Desde la más remota antigüedad el concepto **valor** va ligado a otros dos términos con los cuales la evaluación tiene mucho que decir, nos referimos a la justicia y a la felicidad, dicho de otro modo, con lo justo y lo bueno, lo ético. Platón cuando habla del alma (con potencialidad para dirigir, deliberar, gobernar...) nos dice, relatando el diálogo entre Sócrates y Trisímaco: "fuerza será, por tanto, que el alma mala dirija y gobierne mal y que la buena haga bien todas esas cosas... y que la justicia era una virtud del alma y la injusticia vicio... y así el justo es dichoso y el injusto desgraciado.... por tanto, jamás es la injusticia más provechosa que la justicia" (1983: 57).

Como ya comentamos anteriormente "no existen ni una definición canónica de ética ni un acuerdo unánime sobre su naturaleza, su objeto o su metodología" (Gutiérrez, 2000: 23); sin embargo, con el fin de perfilar las relaciones con la evaluación puede ser interesante dejar constancia de consideraciones que nos aporta la ética que pueden ayudarnos a fundamentar los principios a partir de los cuales surgen algunos de los criterios imprescindibles con los cuales contrastar los datos e informaciones recogidas durante el proceso evaluador, por un lado, y perfilar igualmente algunas de las cualidades que deben iluminar tanto el trabajo del evaluador como el propio informe y sus consideraciones, por otro.

Tales consideraciones, acordes con las tendencias actuales al respecto, serían las siguientes:

- La ética sería "aquella disciplina que trata de la cuestión de lo que es bueno o es malo en la conducta humana" (Moore, 1983: 2), que si

bien, en principio, como advierte Gutiérrez (2000: 24) recogiendo una idea de Aristóteles (1985: 20) "no se investiga para saber qué es la virtud, sino para ser buenos", puede parecer una cuestión teórica "pues se trata de saber en qué consiste obrar bien o mal, en última estancia es práctica, pues la pregunta a la que intenta responder es la del agente que se plantea *qué hacer y por qué hacerlo*".

- La ética, en este sentido, intenta demostrar que actuar éticamente -obrar bien- procura beneficios tanto al agente como a la colectividad.
- "El fenómeno moral tiene, sobre todo, dos facetas que son la justicia y la felicidad" (Cortina, 1995: 57) Tal vez podríamos insinuar, para salvar el "sobre todo" anterior, la equidad.
- El componente de felicidad (lo bueno) es atributo de concesión individual, por tanto, puede ser diferente para cada sujeto, provocando conflictos intrapersonales.
- El componente de justicia implica lo individual, pero básicamente es una atribución colectiva, lo cual provoca conflictos interpersonales.
- En el trasfondo de las acciones, encaminadas hacia lo bueno, lo justo, lo equitativo, a partir de Bentham y Mill, prevalece con fuerza el concepto de lo pragmático y lo útil (es decir las consecuencias, sobre todo sociales), lo cual se contrapone a la concepción de Kant quien defiende que el valor ético de una acción no depende sino de la intención con que se realiza (más incardinado en el plano individual).
- En este punto, y como toma de postura, ya que la educación es un servicio social, en el que están comprometidos muchos elementos sociales (políticos, legisladores, gobernantes, profesorado, alumnado, padres, empleadores, etc.), consideramos más oportuno que en las acciones deliberativas prive el componente colectivo siguiendo el principio de la maximización del beneficio "que sostiene que la mejor decisión es la resultante del mayor beneficio para la mayoría de las personas" (Strike, 1997: 479).

En la traslación de los aportes de la ética a la evaluación deberíamos

distinguir:

a) Aquellos derivados de conceptos teóricos a partir de los cuales describir las acciones y las propiedades de las acciones que las personas hacen considerando los saberes de las ciencias que los estudian: didáctica, organización escolar, psicología, pedagogía, matemáticas o biología... y que al evaluador le son muy aprovechables para describir, localizar, observar, es decir, recabar información de forma correcta.

b) Los conceptos eminentemente prácticos ligados a lo axiológico o valorativo con los que se juzga los objetivos, los fines, las metodologías, las alternativas, en cuanto a su adecuación, bondad, es decir, su atribución valiosa.

c) Los conceptos normativos o deontológicos por los que se valora la corrección de algo con respecto a unas normas o principios que deben respetarse ya que advierten sobre lo correcto o lo incorrecto, lo prudente o lo imprudente, lo bueno o lo malo.

"Los conceptos valorativos y deontológicos forman parte de las proposiciones que pueden considerarse propiamente prácticas por enunciar las razones que impelen al agente a actuar. Sus consecuencias de aplicación son las situaciones reales en las que los agentes eligen, deciden y actúan." (Gutiérrez, 2000: 42). Sus acciones se mueven entre dos extremos: el primero, definido por sus preferencias, gustos e intereses que le atañen a él mismo como individuo, pudiendo elegir libremente, sin repercusiones en los demás, que le procuran placer, hedonismo, felicidad y, el segundo, regido por las normas, los deberes, las obligaciones, lo permitido, lo prohibido que afectan a actos en los que nuestras acciones afectan o se ven dependientes de como actúan los demás, lo cual muchas veces, está regulado por normas y reglas.
Por supuesto que existen infinidad de comportamientos y acciones que no responden a estos extremos, sino que el comportamiento es fruto de una mezcla de todos ellos, de ahí que la toma de decisiones, o el no tomar ninguna y el proceso de deliberación hasta llegar a una acción, sea una tarea no exenta de dificultad y riesgo.

Una de las tareas clave del investigador evaluativo radica en poder interpretar el sentido de las acciones de los agentes involucrados y sus consecuencias; comprender el propósito y la intención de tales acciones deliberativas, es decir descubrir el sentido y su significado. "La deliberación práctica es lo que se necesita cuando se consideran diferentes opciones de acción posibles en una situación determinada y cuando importa decidir cuál de las posibles líneas de acción expresa más plenamente los propósitos y compromisos del agente, dadas las circunstancias actuales y sus limitaciones (entre las que podríamos contar las percepciones y la deliberación de otros agentes). La deliberación práctica encuentra sus raíces en la disposición, por parte del agente, a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia... ya que vive orientado a obrar bien... La ciencia social interpretativa no tiene otra finalidad que la ilustración y, a través de ésta, la racionalidad, entendida en un sentido crítico, moral y reflexivo" (Carr y Kemmis, 1988: 107-108).

Ya Hobbes (1989) a mediados del siglo XVII desde la teoría racional de la elección entiende la deliberación como un proceso mental (subjuntivo, hipotético o condicional) en el que el hombre calcula posibles acciones para conseguir objetos de deseo (lo bueno) y evitar los objetos que le producen aversión (lo malo), hasta que decide actuar o abstenerse. Weber (1964: 20) considera que la acción es el resultante de los deseos (preferencias y creencias) de un agente en una proyección futura considerando "las expectativas sobre el comportamiento tanto de los objetos del mundo exterior como de otros hombres". Todo ello hace que el hombre actúe con previsión, con prudencia con el fin de no asumir riesgos excesivos considerando su experiencia pasada. Desde esta perspectiva racional, lo bueno o lo mejor (si es que hay que elegir entre distintas posibilidades) consistirá en actuar de acuerdo con lo que se quiere dentro de lo que es posible. Gutiérrez (2000: 82) sitúa la elección racional "en la intersección de dos conjuntos, el de las oportunidades y el de las preferencias".

Cualquier individuo, para actuar racionalmente, necesita disponer y analizar la información de esos dos subconjuntos: conocer sus preferencias, deseos y las oportunidades que el contexto le ofrece

para conseguirlos, dicho esto último de otra manera: conocer las dificultades, las limitaciones, las restricciones, es decir, asumir un riesgo.
Esto ha abierto una línea de trabajo muy interesante que se conoce como teoría del juego en el se entremezclan cuestiones tales como:

- Las probabilidades de acertar, de ganar, de tener éxito.
- El conocimiento de las reglas (del juego), te facilitan el acceso al mismo y te permiten extraer beneficios de tus acciones y de las que haga el contrario, pero no sirven para ganar.
- La esperanza o expectativa de alcanzar lo deseado, ganar.
- El temor o la aversión porque se espera un perjuicio o un daño, perder.
- El dilema, ya no sólo por el hecho de participar o no, sino el encadenado continuo de decisiones que implica el seguir o no actuando (jugando).
- Las últimas aportaciones, según comentario de Resnik (1998: 153) sobre la teoría de la utilidad, afirman que "se puede medir la fuerza de las preferencias de una persona por una cosa según los riesgos que esa persona está dispuesta a correr por obtenerla".

3.5. *Otras cuestiones de interés*

En este apartado, por no ser reiterativo, simplemente enumeraremos otras cuestiones en las que el evaluador debe detener su atención, a la hora de planificar sus acciones evaluativas, son las referidas a la temporalización, las técnicas e instrumentos con los que recoger las informaciones, el muestreo, la secuencia en su aplicación, su temporalización, la forma de analizar los datos, las colaboraciones que debe disponer, el formato y distribución del informe el tiempo necesitado, sin olvidarse del presupuesto necesario. Son las cuestiones más técnicas, más relacionadas con los modelos a aplicar, con el tipo de evaluación que se realice, en definitiva cuestiones más relacionadas con lo que sería la parte correspondiente a "la investigación" .

4. *LA METAEVALUACIÓN*

Al hablar de evaluación en general, pero igualmente aplicable a la

evaluación de centros, de profesores, de programas o de cualquier otro objeto, decíamos -a partir de Scriven- que una de sus funciones y hasta un tipo de evaluación era la formativa, en el sentido de que entender ésta evaluación formativa (o de proceso) como una forma de aportar información al profesor o formador, responsable de la institución o del programa que propiciara la mejora de las actuaciones durante el desarrollo de las mismas, sin esperar al final (evaluación sumativa). Es también Scriven, y en esa misma línea, quien incorpora el término *metaevaluación* para designar con este concepto a la aportación de información para llevar a cabo la evaluación en las mejores condiciones posibles. Se ha dicho que "la metaevaluación es la evaluación de la evaluación" y que la metaevaluación cumple dos funciones principales (Comité Conjunto de Estándares para la evaluación, 1998: 147-148):

a) La función formativa de la evaluación. Consiste en guiar la planificación y valorar la puesta en marcha de la evaluación, la metaevaluación formativa se desarrolla necesariamente durante la realización del proceso de evaluación (programa institución sistema...) y, en condiciones ideales, debería ser llevada a cabo por un evaluador externo a la propia evaluación en relación con el equipo de investigación. Si no se dispone de recursos para un metaevaluador externo, un miembro del equipo evaluador del programa debería seguir y ejecutar un proceso de metaevaluación.

b) La función sumativa de la evaluación. Consiste en evaluar el valor y el mérito de una evaluación del programa que ya ha tenido lugar".

También sería igualmente interesante que las personas implicadas directa o indirectamente en procesos de evaluación (alumnos, profesores, directores de instituciones u otros informantes) participaran aportando datos no sólo sobre lo que parece interesar a los investigadores sino sobre la forma de obtenerla o sobre los pasos o fases ya realizadas o las previstas con el fin de evitar errores que posteriormente pueden ser objeto de crítica, si se desconocen, o a los cuáles no se les prestó atención en su momento. La siguiente apreciación de Casanova (1992: 139) referida a la educación en

general es aquí particularmente válida: "la función retroalimentadora hace de los procesos evaluadores algo sumamente útil para conocer el camino que se sigue y la calidad de la educación que se pretende".
La existencia de metaevaluación refuerza el rigor, la credibilidad y la calidad de las evaluaciones así como la credibilidad, confianza y profesionalidad del evaluador. Todas las ideas, principios y recomendaciones aplicables a la evaluación lo son a la metaevaluación, "no es, pues, un proceso esencialmente técnico sino que tiene naturaleza **política y ética**" (Santos Guerra, 1999: 266. La negrita es nuestra).
No insistiremos en el plano político antes aludido. Hay que ser conscientes de que las implicaciones entre evaluación y política, en general, son variadas. En este particular aludiré simplemente a aquellos aspectos que podemos englobar en dos grandes apartados: *macropolíticos y micropolíticos*.
Con los primeros (*macropolíticos*) nos referimos a todos aquellos planteamientos generales que marcan, iluminan, potencian o ilustran tanto el modo de hacer como de entender la evaluación derivados de *los planteamientos generales del sistema educativo y, que en gran manera quedan reflejados en las leyes que regulan los distintos niveles del sistema*: Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria. Se ha dicho que los políticos son los facilitadores o no de los avances técnicos y científicos, con lo cual los niveles de dependencia de las acciones profesionales son mediatizadas por las condiciones políticas y sociales del entorno geográfico y temporal en el que deben realizarse. Utilizando, en este momento, un discurso más operativo y práctico y no tan teórico y dialéctico, como podría ser el anterior y sin dejar de pensar en algunas consecuencias de todo ello, ya que condicionan desarrollos aplicativos posteriores, desde el punto de vista político, y a modo de ejemplo, sería interesante preguntarse por cuestiones tales como:

- ¿Se considera la "cultura de la evaluación" como un bien asumido por las instituciones, por los responsables e implicados?
- ¿Existe una preocupación por constatar de forma fehaciente las

fortalezas, debilidades y oportunidades del sistema y actuar consecuentemente?

- ¿Se dispone del conocimiento, de los recursos y de los medios para llevar a cabo evaluaciones que respondan a planteamientos serios, sistemáticos y operativos en aras de la mejora y del cambio pertinente?
- ¿Se dispone del respaldo político y económico para afrontar las consecuencias de la evaluación en relación con la toma de decisiones resultante?
- En el modelo de evaluación propuesto ¿qué peso o modo de consecuencias políticas se le concede a la evaluación diagnóstica, continua, final o diferida?
- ¿El desarrollo de la práctica real facilita y considera la evaluación inicial, formativa, sumativa o de impacto de forma equilibrada?
- ¿Se dan las condiciones culturales, técnicas y organizativas para asumir los procesos evaluativos con garantías de información, transparencia, confianza, justicia, equidad y oportunidad?

Con los segundos (micropolíticos) se hace mención a aquellos otros condicionantes, positivos o negativos, que pudieran afectar a la realización de *la evaluación relacionados con el contexto específico de las instituciones concretas*. La realización de evaluaciones, sean éstas de centros y sus relaciones con el exterior, de programas, de profesores o de alumnos, están supeditadas, por supuesto, a las derivaciones generadas por la política general, pero que en cada caso tienen connotaciones especiales. Éstas pueden o no estar reflejadas en los proyectos educativos de centro. En este documento debe figurar una declaración de las directrices al respecto que tanto los órganos colegiados como los unipersonales y el profesorado deben decidir, aceptar y poner en marcha. Serán referencias a declaraciones de principios relacionadas con:

- Modelo evaluativo asumido por el centro.
- Composición de las comisiones de evaluación.
- Normativas de aplicación.

- Establecimiento de criterios.
- Decisiones sobre los cronogramas de actuaciones.
- Requerimiento o no de asesoramientos externos.
- Adjudicación de partida presupuestaria.
- Uso o difusión de los informes, etc.

Tras la presentación de los aspectos conceptuales y técnicos se imponen unas reflexiones que nos ayuden a entender educativamente el tema que nos ocupa. Para ello nada mejor que apoyarnos en unas ideas tomadas de Santos (1990, 1993).

- La evaluación permite conocer, entre otras cosas, las posibilidades cognitivas y el estado actitudinal de los alumnos, el clima de trabajo, las relaciones entre el profesorado, la adecuación entre actividades, metodología, tiempos, etc.
- La evaluación, gracias a la información que se recoge y la que ella misma genera y sistematiza, proporciona contenidos comunicativos cuyas audiencias son muy diversas y cuyas consecuencias deben ser dialogadas interactivamente para su correcta recepción y comprensión.
- La evaluación, por la razón anterior, igualmente constituye una gran fuente de conocimientos que deben ser aprovechados por el profesor o quien sea para comprender más y mejor la actividad educativa, por lo que ésta se convierte en un excelente aporte de información que, correctamente canalizado, genera comprensión, mejora y formación. Para que esto suceda, Santos (1993: 103) nos sugiere:

- Poner en tela de juicio la forma de evaluar (metaevaluación)
- Investigar sobre las técnicas e instrumentos empleados.
- Potenciar la participación e implicación de los alumnos y demás personas implicadas (en cada caso: padres, comunidad, empresarios, sindicatos, etc.).
- Pensar que la evaluación no es tarea del profesor considerado aisladamente, se requiere la colaboración y coordinación entre profesionales, departamentos y centro.

Es así como la evaluación "que persigue la comprensión rigurosa de la práctica profesional, de su sentido, de su significado, de su valor educativo" (Santos, 1993: 106) cobra su real carta de naturaleza.
El mismo autor, un poco más adelante (p.: 107), nos indica una serie de características que todo evaluador debe considerar. Éstas son:

- Tener en cuenta los contextos.
- Estar atento a los procesos y no sólo a los resultados.
- Tener en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad, expresada en condiciones de libertad.
- Emplear métodos diversos.
- Estar atento a los valores, no limitándose exclusivamente a lo académico y técnico.
- Establecer negociaciones que garanticen la defensa de intereses de toda la comunidad.
- Comprometer al centro institucionalmente.
- Conjugar la confidencialidad con el derecho a la información y publicidad.
- Impulsar el diálogo, la mejora y la reflexión compartida.
- Comprometer a la sociedad.

La tarea no es fácil, tanto desde el punto de vista conceptual como operativo, no obstante las dificultades han de superarse con rigor, mayor conocimiento y formación. El detenerse en disquisiciones más o menos bizantinas sobre evaluaciones cuantitativas o cualitativas; sobre lo objetivo o lo subjetivo; sobre si exámenes sí o no; si los alumnos deben o no deben participar en las evaluaciones; si las notas, puntuaciones, calificaciones son más o menos útiles o justas no conducen a ningún puerto. Lo necesario es:

- Establecer líneas de actuación e investigación.
- Integrar la evaluación en la política de los centros.
- Contemplar la evaluación en el desarrollo de los currículos.
- Emplear técnicas e instrumentos diferenciados y diversificados.

- Acordar nuevos criterios y ponderaciones de los distintos aspectos que suponen el aprendizaje.
- Reflexionar conjuntamente, entre profesores y otros profesionales sobre la información recogida sobre el proceso, considerando todos sus ámbitos y no circunscribirla a uno de ellos (el del alumno).
- Ser consciente, profesional y valiente a la hora de tomar ciertas decisiones.

Muchos son los inconvenientes y dificultades (falta de formación, falta de tiempo, falta de motivación o de interés, exceso de individualismo, carencia de apoyos, rutinización y mecanización de las prácticas evaluativas, el gran peso de la evaluación administrativista, etc.) que el docente tiene que salvar si quiere realizar la evaluación correctamente entendida; sin embargo, la profesionalidad y las exigencias de una mayor calidad de la enseñanza nos impulsan a superar este reto. En definitiva, la metaevaluación persigue constatar que la evaluación se plantee en su inicio y en sus conclusiones desde planteamientos éticos y, en su desarrollo, con rigor y sistematización.
Para lograr tanto una como otra cuestión, teniendo presentes las ideas de House (1980, 1992,1993 y 1994) Santos Guerra, (1999) y Mateo (2000) se han de considerar los siguientes aspectos:

- Ser cuidadosos, precisos y claros en el lenguaje. La definición y delimitación de los términos y de los contextos de actuación es básica para compartir y entender los mensajes.
- La retroalimentación de la información es elemento esencial a considerar por el equipo evaluador, este debe ser sensible a sus manifestaciones y rectificar cuando así sea indicado, es más importante el proceso de la evaluación que los resultados de la misma (entendido como objetivo).
- La evaluación ha de valer tanto para tomar decisiones entre expertos y responsables educativos al más alto nivel como en un proceso democrático de participación y discusión entre los implicados.
- Nos ha de preocupar el constatar la veracidad de los datos e

informaciones, pero igualmente hemos de tener precauciones en cuanto al origen de la evaluación, sus promotores, el origen de la iniciativa, la utilización de los datos, el tratamiento técnico de los mismos, la confidencialidad de los informantes, la selección de los mismos.

House (1994) sintetiza los modelos de evaluación en ocho modelos. Cuatro de los cuales serían objetivistas (el enfoque de sistemas, el enfoque por objetivos, el enfoque basado en la decisión y el enfoque sin referencia a metas), por tanto, participan del siguiente correlato:

- Parten de una concepción empírica de las ciencias sociales.
- Intentan ser neutrales desde el punto de vista axiológico y el papel que juega el evaluador.
- Se fundamentan en la medida y en la fiabilidad de la misma.
- Son modelos preordenados en donde es importante la confirmación de hipótesis.
- Se siguen las prescripciones del método científico y su planificación.

Los otros cuatro (el enfoque crítico -similar a la crítica artística-, el enfoque basado en la revisión profesional, el enfoque cuasijudicial -con procedimientos basados en el ámbito jurídico-, y el enfoque judicial) son calificados como subjetivistas por las siguientes razones:

- Asientan sus juicios y la validez de los mismos no en el "método científico, sino en la experiencia y ecuanimidad de los evaluadores".
- Muchas veces, lo importante no es lo aparente, sino lo subyacente que ha de interpretarse.
- No todos los evaluadores pueden interpretar los datos de la misma manera, con lo cual es imprescindible la triangulación técnica y/o el consenso, tras agotar la recogida de datos.
- La descripción de los contextos con minuciosidad es vital parta valorar la influencia de los mismos y determinar la utilidad de la evaluación.

"La validez de una evaluación depende de que sea veraz, creíble y correcta desde el punto de vista normativo. Todos los enfoques de la evaluación aseguran su validez a su modo respectivo, pero la utilización de un enfoque concreto no la garantiza. Cuanto más se corresponda la situación de evaluación con las premisas de un enfoque determinado, más probable será su validez" (House, 1994: 236). Esta cuestión la consideramos muy importante y más si se une a la reflexión, ya planteada sobre las características del objeto a evaluar y la finalidad de la evaluación. Por tanto, sea cual sea la nuestra opción es imprescindible reflexionar sobre estos aspectos y "metaevaluar" los presupuestos sobre la acción y las limitaciones para optar por el mejor modelo. A esto hay que sumar el comportamiento del evaluador: profesional, honesto, justo... ello redundará en la confianza y credibilidad tanto del equipo evaluador como del propio trabajo realizado.

Los criterios de rigor deben ser aplicables en todo momento y con independencia del modelo, enfoque o metodología a seguir, es decir, en cada caso se ha de actuar siguiendo las premisas propias que le son específicas. Por ejemplo, hablando de la consistencia (fiabilidad/dependencia), en cada modalidad se consigue de diferente forma, lo que interesa es que se consiga, bien sea por el método de las dos mitades en el caso de una prueba objetiva o por criterio interjueces en una prueba de ensayo. "Aunque sea una simplificación exagerada, podemos decir que el establecimiento de la validez de los resultados constituye el principal problema de los enfoques cuantitativos, mientras que los problemas de fiabilidad predominan en los enfoques cualitativos" (McCormick y James, 1996: 183). De ahí la importancia del evaluador, no solo en identificar bien la tipología de los datos necesarios que debe recoger, sino el método para conseguirlos. Debe quedar claro que si un dato puede conseguirse por medición (válida y fiable) es preferible a una estimación cualitativa y que está igualmente claro que en ciencias sociales el pretender el control de ciertas variables en aras de su replicabilidad es una utopía. La perspectiva integradora de paradigmas y la triangulación de métodos no hacen sino incrementar la credibilidad.

Una evaluación debe ser creíble, sea ésta sustentada cualitativa o cuantitativamente, para ello y desde el punto de vista ético, el evaluador ha de seguir las pautas del método científico, si se acoge a un modelo de entronque racionalista (Bunge, 1985) o a las exigencias de la metodología cualitativa (Guba, 1983 y obras posteriores) que considero igualmente científica.

Existen muchas cuestiones eminentemente técnicas, pero también, como se ha visto, se intercalan elementos éticos; la presencia de la ética, tanto en la evaluación como en la metaevaluación se manifiesta con mayor fuerza a la hora de valorar los principios que deben regir las actuaciones del evaluador y en las respuestas justificadas que dé ante la presencia de ciertos dilemas y dudas. Para salir victorioso de esta exigencia y dificultad, Care (1978, cit. Santos 1999: 292-293) hace mención de los siguientes criterios axiológicos:

- Ausencia de coerción. Ni hacia los evaluadores por parte de quien sea, ni de ellos sobre evaluados.
- Racionalidad. El discurso y el proceso de evaluación deben estar regidos por la argumentación y la evidencia, no por los caprichos y los intereses.
- Aceptación de términos. Las partes implicadas, mediante la negociación -intensa, sincera, transparente- deben comprometerse a asumir los compromisos.
- Desinterés. Los intereses particulares deben someterse a las preocupaciones y necesidades de la causa común (acuerdos).
- Universalidad. La normativa debe afectar a todos por igual, incluidos los evaluadores.
- Interés comunitario. La finalidad es conseguir el máximo beneficio.
- Información igual y completa. Nadie debe tener acceso a información privilegiada.
- Ausencia de riesgos. No se han de derivar riesgos para quien se someta a evaluación, o que estos se reduzcan al mínimo.
- Viabilidad. Debe poder llevarse a cabo; los evaluadores no deben prometer actividades que no pueden llevar a cabo por deseables que

fueran.

- Contar con todas las opiniones. Todos los implicados deben tener la oportunidad de hacer constar aquello que deseen.
- Participación. Todos deben tener voz.

Por su parte Stake (1997) hace referencia a que el evaluador debe tener presente los siguientes principios éticos en relación con la evaluación en educación. Si bien en su trabajo se focaliza en la evaluación de profesores, es manifiesta la vigencia de los mismos considerando otros colectivos u objetos de evaluación:

- Principio del máximo beneficio. La mejor decisión es aquella que proporciona el mayor beneficio a la mayor parte de las personas.
- Principio de igual respeto. Implicaría considerar a las personas de igual modo, considerarlas como fines, no como medios para otras cuestiones, que son libres y racionales, que tienen derecho a tener su propio criterio y los mismos derechos básicos.
- Principio de intimidad. La evaluación debe emplear procedimientos no agresivos no excesivamente intrusivos, teniendo el evaluado derecho a controlar la información que quiere proporcionar
- Principio de transparencia. Todas las personas tienen derecho a disponer de la información y aportar la suya; debe evitarse la jerarquización, el sectarismo y la manipulación de la información.
- Principio de humanidad. Ha de mostrarse sensibilidad y consideración por los sentimientos de los evaluados, honestos pero no crueles.
- Principio de no discriminación. No debe haber juicios o prohibiciones contra la toma de decisiones, basados en datos irrelevantes
- Principio de respeto a la autonomía. Los profesionales tienen derecho a una libertad razonable en el ejercicio de su trabajo.

Algunas consideraciones más, desde el punto de vista ético y técnico, se le presentan al evaluador en su práctica, algunas de ellas tienen un carácter dilemático o contradictorio, no sólo en cuanto a la forma,

apariencia, fácilmente solucionables la mayoría de las veces con algo más de profundización y tiempo; otras son mucho más serias de fondo, porque representan contradicción de principios. Veamos algunos ejemplos o situaciones con tales problemáticas, ya que la casuística podría ser interminable:

- ¿De dónde se extraen o se fundamentan los criterios o referentes a emplear en una evaluación? ¿Deben ser nomotéticos, ideográficos, criteriales, legales?... Somos conscientes que aplicando unos u otros, los juicios de valor, los resultados de la evaluación y hasta las conclusiones, propuestas o toma de decisiones serán diferentes.
- ¿Debe considerarse un centro como muy bueno, incluso excelente, tras una evaluación, porque queda demostrado que su organización es muy buena, las metodologías muy apropiadas, porque las ratio, instalaciones, profesores, ordenadores, etc. por alumno son muy aceptables, porque el número de titulados es elevadísimo... pero resulta que discrimina a alumnos y no los admite por su procedencia étnica o bien porque tiene un sistema selectivo duro considerando estándares económicos?, ¿cuáles son los valores que se promueven?, ¿dónde buscar los referentes de los valores sociales? y ¿cuáles son éstos?
- Sabemos que tras una evaluación, por "el sólo hecho de poner públicamente de manifiesto ciertos tipos de información dejará en posición desfavorable a determinados individuos, de manera que quienes participan en el desarrollo de la evaluación tienen que estar convencidos de que los beneficios potenciales derivados de la misma superan los perjuicios del momento" (McCormick, 1996: 285).
- Por la particularidad de las evaluaciones y su contextualización, si exceptuamos las evaluaciones del sistema educativo, estaríamos de acuerdo con Stenhouse (1984 y 1987) en considerar que la evaluación constituye un estudio de caso y, por tanto, la evaluación -a diferencia de la investigación- supone una identificación de personas, centros, programas, servicios departamentos, etc., con lo cual podemos encontrarnos muchas veces en situaciones conflictivas y dilemáticas entre el anonimato y la confidencialidad. Por supuesto

no nos referimos aquí al anonimato de los informantes o sobre la procedencia de los datos e informaciones, que debe mantenerse -debe preocuparnos en cuanto a su veracidad- sino al anonimato o la confidencialidad de los resultados de las evaluaciones en cuanto que éstos corresponden a personas o instituciones con nombres y apellidos, sobre los cuales, en el mejor de los casos después debe tomarse alguna decisión. Es la polémica de la utilización de los resultados, sobre todo cuantitativos de la evaluación para la elaboración de rankings tan apetecibles para los medios de comunicación. Por otra parte, ¿afecta a la transparencia no ofrecerlos?

- Sobre la confidencialidad y el control y uso de la información a finales de los años setenta Simon (1979, cit. McCormick y James, 1996: 287) presenta unas consideraciones ejemplificadas, a modo de principios éticos **(5)** que deberían regir nuestros procedimientos evaluativos.
- Estos mismos autores, presentan otra posible situación conflictiva: cuando coinciden en la misma persona dos funciones, como es el caso del profesor (intervenir) y el evaluador (valorar) en situaciones de clase; por un rol, el de profesor, está predispuesto a intervenir; el otro rol, el de evaluador, sólo a escuchar y no propiciar la posible rotura de confianza al enterarse de una situación, por ejemplo, irregular ante la que debería intervenir.

Una vez comentados los principios éticos que deben regir la evaluación, su traslación a procedimientos y la forma de enfocar algunos dilemas, para finalizar este apartado, llega el momento de seguir a Santos Guerra (1993 y 1999: 291) quien advierte sobre los abusos e inconsistencias observados en la práctica educativa de nuestro país. Se refiere a enunciados tales como los siguientes:

- "Convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o realiza.
- Elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una parcial visión de la misma.

- Hacer una evaluación de diferente naturaleza y rigor para realidades igualmente importantes.
- Convertir la evaluación en un instrumento de dominio, control y opresión.
- Poner la evaluación al servicio de quienes más tienen o más pueden.
- Atribuir los resultados a causas más o menos supuestas a través de procesos atributivos arbitrarios.
- Encargar la evaluación a equipos o personas sin independencia o valor para decir la verdad.
- Silenciar los resultados de la evaluación respecto a los evaluados o a otras audiencias.
- Seleccionar aquellos aspectos que permitan tomar decisiones que apoyan las iniciativas, ideas o planteamientos de poder.
- Hacer públicas sólo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador para el poder.
- Descalificar la evaluación achacándole falta de rigor, si los resultados no interesan.
- Dar por buenos resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor cuando esto es lo que interesa.
- Utilizar los resultados para tomar decisiones clara o subrepticiamente injustas.
- Aprovechar la evaluación para hacer falsas comparaciones entre lo que es realmente incomparable.
- Atribuir los malos resultados no al desarrollo del programa sino a la torpeza, la pereza o la mala preparación o voluntad de los usuarios del mismo".

El investigador evaluativo debe estar, por supuesto, muy atento a las exigencias metodológicas y técnicas que encierran sus procesos de recogida y tratamiento de datos e informaciones y ser cuidadoso en sus actuaciones y relaciones con las personas e instituciones, también ha de reflexionar sobre el contenido de la propia evaluación, los

valores que la impulsan y la finalidad de la misma. El considerar la evaluación en su vertiente formativa, el entenderla como un poderoso instrumento de comprensión, entendimiento, discusión, perfeccionamiento mediático personal e institucional y su orientación hacia un cambio crítico y constructivo, debe primar sobre otras consideraciones de tipo político, partidarias y, a veces, menos confesables.

5. *LOS ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN*

El gran desarrollo de la evaluación, fruto del esfuerzo y la preocupación tanto de investigadores como de la presión social vehiculada por la política educativa propició la creación de distintos organismos como el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (CCEEE) -*Joint Committe on Standars for Educational Evaluation*- en los EE.UU., la Agencia para la Evaluación de la Calidad -*Quality Assessment Agency* (QAA)- en el Reino Unido, el Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE) o la recientemente creada ANECA, en España al amparo de la LOU u otros organismos similares en otros países, cuya finalidad, según el caso, puede ser triple: por un lado, realizar estudios teóricos, heurísticos y especulativos que permiten afianzar nuevos conocimientos y abrir campos de investigación; por otro, fijar criterios de ejecución, elaborar normas de procedimientos o facilitar información e instrumentos para realizar las evaluaciones de acuerdo a esos principios; y, finalmente, convertirse en centros captadores de informes y estudios, que operan como base de datos, para, a su vez, realizar sus propios estudios, elaborar metainformes de los recibidos y proseguir con sus propuestas teóricas como generadores de conocimiento en relación con la evaluación.

La preocupación por los estándares para la evaluación representa una interesante corriente americana que nació a finales de 1975 a partir de un comité formado inicialmente por nueve profesionales procedentes a partes iguales de la Asociación Americana de Investigación Educativa, la Asociación Americana de Psicología y el Consejo Nacional de Medición en Educación a quienes después se unieron otros profesionales de otras instituciones, asociaciones, federaciones o consejos Sus primeros trabajos salieron a la luz en 1981,

posteriormente revisado en 1994 (CCEEE, 1998), también es interesante destacar otro trabajo de 1988 (CCEEE, 2001, Stufflebeam, 2001).
Según ambos textos, el primero sobre evaluación de programas proyectos y materiales educativos y el segundo sobre evaluación del personal -profesores-, la conceptualización del término estándar se basa en las siguientes ideas:

- Un estándar ha sido definido como "un principio mutuamente acordado por las personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación, que si se cumple, mejorará la calidad y la justicia de la evaluación" (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, 1998: 30).
- Otra versión de la misma fuente, pero retomando la definición inicial de 1981 afirma que es "un principio comúnmente asumido por las personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación para la medición de la valía o la calidad de una evaluación (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, 2001: 26).

Se advierte que en la primera versión el peso inicial de la medición está mucho más presente en el comité que aceptó dicha definición que en el del segundo, bastante más descargado del peso positivista. (No ha de olvidarse que los primeros estándares presentados versaban sobre los test y manuales educativos y psicológicos, en un trabajo de 1974 sobre una versión inicial de 1966 -CCEEE, 1998-).
En el caso de los programas y en el de los docentes, los estándares se ofrecen como una guía que orienta su aplicación en diferentes marcos (centros, universidades, leyes, medicina, ejército, negocios, administración, seguros sociales...) a la vez que ofrecen explicaciones, propósitos, pautas de acción, casos ilustrativos o situaciones de aplicación, errores más comunes y documentación de apoyo.
En el caso de la evaluación de profesores su evaluación ha sido definida como " la evaluación sistemática de la actuación profesional y/o cualificaciones de una persona en relación con un cometido profesional y con algún fin institucional justificado y defendible" (Stufflebeam, 2001: 26). Al igual que el anterior estudio sobre

programas, presenta una disposición y estructura idéntica de los veintiún estándares en este caso, frente a los treinta anteriores, agrupados en las cuatro características o atributos básicos de una evaluación bien fundamentada: **propiedad** (en algunos textos ha sido traducida por *legitimidad*) **utilidad, viabilidad** (en algunos textos, *factibilidad*) y **precisión**.

Es muy importante que se tenga en cuenta que los "estándares introducen criterios para valorar planes, procedimientos e informes de evaluación" (CCEEE, 2001: 28), es decir, marca las pautas para realizar una buena evaluación desde el punto de vista científico, investigador, metodológico, que contemple y resista la propia metaevaluación, a la vez que nos ilumina esta última. Los estándares no nos indican ni definen lo que es una buena enseñanza, un buen programa, una buena dirección o un buen material docente, sino que sobre lo que nos informa es si la evaluación sobre esos objetos se ha realizado correctamente. También se ha de contemplar que dichos estándares, recomendaciones, están contemplados desde las condiciones, leyes, y situaciones que se dan en los Estados Unidos, o sea, que su transferibiidad, en alguno de sus supuestos y sugerencias, debe ser oportunamente filtrada y reflexionada. No obstante, su formato ejemplar permite adaptaciones y solicitan sugerencias para su propia mejora.

Previamente a la presentación de dichos estándares es necesario presentar algunos elementos comunes a todos ellos -CCEEE (1998 y 2001)-:

- Los estándares ofrecen consejos sobre como llevar a cabo las actividades de evaluación pero no incluyen criterios para emitir juicios.
- Lo que pretenden es facilitar y favorecer el diálogo y la reflexión entre los componentes del equipo de evaluación y entre estos y las personas implicadas (audiencias, clientes, responsables de formación, formadores...).
- Se recomienda que: 1) se recoja información relevante sobre las cuestiones que sean objeto de evaluación en consonancia con la

finalidad de la evaluación y 2) que sea suficiente para "juzgar la eficacia, el costo, la respuesta a las necesidades sociales, la viabilidad y el valor del programa" (1998: 31).

- Favorecen la utilización de distintas técnicas e instrumentos de recogida de información, tanto basada en metodologías cuantitativas como cualitativas.
- Ayudan a los evaluadores a comprender, confrontar e identificar la realidad política en la que se desarrollan las acciones evaluadas, así como a evitar los riesgos generados por el poder político o el poder del dinero en forma de abusos y corruptelas.
- Dejan margen de actuación para poner en marcha procedimientos de evaluación creativos y que tengan sentido a nivel local.
- Cada uno de los estándares, si bien está ubicado en una de las cuatro características o atributos que son necesarios y suficientes para conseguir una evaluación justa y bien fundamentada, puede ser importante, e incluso relevante en alguna otra.

Sea cual sea el tipo de evaluación que se vaya a realizar, dónde y cuándo se aplica, es muy conveniente que el responsable del equipo de evaluación y sus integrantes reflexionen previamente en torno a los siguientes aspectos (CCEEE, 1998):

Elementos de reflexión	**Preguntas clave**
1. "Decidir si se lleva a cabo la evaluación 2. Definir el problema de la evaluación. 3. Diseñar la evaluación. 4. Recoger la información. 5. Analizar la información. 6. Informar de la evaluación. 7. Hacer el presupuesto de la evaluación. 8. Hacer el contrato de la evaluación. 9. Gestionar la evaluación. 10. Proveer de personal a la evaluación. 11. Desarrollar políticas de evaluación" (p. 37).	¿Cuál es el propósito de la evaluación? ¿Existe un acuerdo escrito adecuado para la evaluación? ¿Se ha identificado claramente el programa (6) de la evaluación? ¿Cómo debería emprenderse el diseño de la evaluación de un programa? ¿Están claramente definidos los criterios para juzgar el mérito o el valor del programa? ¿Está bien diseñada la evaluación del programa? ¿Se cuenta con el personal adecuado para la evaluación del programa? ¿Cómo puede mejorarse el diseño o el proceso de la evaluación? ¿En qué medida son completos y defendibles los resultados de evaluación del programa? ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del informe final de la del programa? ¿El evaluador asesoró de un modo adecuado a los interesados en la utilización de resultados?

	¿Cuál fue el resultado de la evaluación del programa?" (p. 38).

Tabla nº 61.*Preguntas claves en evaluación*

5.1. *La utilidad*

Este atributo o característica de la evaluación "está pensado para orientar las evaluaciones con el fin de que estas sean informativas, oportunas e influyentes. Requieren que los evaluadores se familiaricen con sus audiencias, las definan claramente, averigüen cuáles son las necesidades de información de las audiencias, planifiquen las evaluaciones para responder a tales necesidades y den cuenta de informaciones relevantes de un modo claro y oportuno en el tiempo" (CCEEE, 1998: 33).

Los estándares comprendidos en este atributo o característica según se refiera a programas, proyectos y material didáctico o a docentes, son los siguientes:

Programas (CCEEE, 1998)	Docentes (CCEEE, 2001)
U1. *"Identificación de los interesados.* Debería identificarse a las personas implicadas o afectadas por la evaluación para dar respuesta a sus necesidades" (p. 56).	U1. *"Orientación constructiva.* Las evaluaciones deberían ser constructivas para que ayuden a las instituciones a desarrollar los recursos humanos y estimular y apoyar a los evaluados a que presten un servicio excelente" (p. 72).
U2. *"Credibilidad del evaluador.* Las personas que lleven a cabo la evaluación deberán ser dignas de confianza y ser competentes como evaluadores de modo que los resultados de la evaluación alcancen la máxima credibilidad y aceptación (p. 58).	U3. *Credibilidad del evaluador.* El sistema de evaluación debería ser dirigido y ejecutado por personas con las calificaciones, destrezas, sensibilidad y autoridad necesarias y los evaluadores deberían comportarse profesionalmente para que los informes de evaluación sean respetados y utilizados" (p. 83).
U3. *"Foco y selección de la información.* La información recogida debería seleccionarse en términos generales para responder a cuestiones pertinentes del programa y a los intereses de los clientes y otros interesados que se especifiquen" (p. 61).	U2. *"Usos definidos.* Los usuarios y los usos pretendidos de una evaluación personal deberían ser identificados, para que la evaluación pueda abordar las cuestiones adecuadas" (p. 77).
U4. *"Identificación de valores.* Deberían describirse claramente los enfoques, procedimientos y fundamentos utilizados para interpretar los resultados, de modo que queden claras las bases de los juicios de valor" (p. 64).	
U5. *"Claridad del informe.* Los informes de evaluación deberán	U4. *"Informes funcionales.*

describir con claridad el programa evaluado, incluyendo su contexto, y los propósitos, procedimientos, y resulta dos de la evaluación, de modo que se proporcione información esencial y se comprenda fácilmente" (p. 67).	U4. *"Informes funcionales.* Los informes deberían ser claros, francos, precisos y oportunos para que sean de valor práctico para el evaluado y otros destinatarios pertinentes" (p. 92).
U6. *"Oportunidad y difusión del informe.* Los resultados provisionales significativos y los informes de evaluación deberían ser difundidos a los usuarios destinatarios, de manera que puedan realizarlos en el momento oportuno" (p. 69).	
U7. *Impacto de la evaluación.* Las evaluaciones deberían ser planificadas, llevadas a cabo, e informar de ellas de forma que fomenten su seguimiento por parte de los interesados, de manera que aumente la probabilidad de que se utilice la evaluación.	U5. *Seguimiento e impacto.* Las evaluaciones deberían ser seguidas para que se ayude a los usuarios y evaluados a comprender los resultados y adoptar las acciones adecuadas" (p. 95).

Tabla nº 62.*Estándares de utilidad*

5.2. *La viabilidad o la factibilidad*

Con esta atribución de la evaluación se hace mención a la característica según la cual los sistemas de evaluación, sus diseños y sus desarrollos deben ser fáciles de aplicar eficientes en sus planteamientos y viables desde distintos puntos de vista y ser desarrollados en su marco de acción natural.

Los estándares aquí contemplados son los siguientes:

Programas (CCEEE, 1998)	Docentes (CCEEE, 2001)
V1. *"Procedimientos prácticos.* Los procedimientos de evaluación deberían ser prácticos para reducir al mínimo las interrupciones y molestias mientras se obtiene la información necesaria".	V1. *Procedimientos prácticos.* Las evaluaciones de personal deberían ser planificadas y realizadas de forma que proporcionen la información necesaria al tiempo que se reducen al mínimo los costos y las molestias" (p. 101).
V2. *"Viabilidad política.* La evaluación debería planificarse y llevarse a cabo anticipando las diferentes posiciones de los diversos grupos de interés, de manera que pueda lograrse su cooperación, y puedan evitarse o contrarrestarse los posibles intentos de cualquiera de esos grupos para limitar las actividades de la evaluación o para sesgar o usar indebidamente los resultados" (p. 80).	V2. *Viabilidad política.* El sistema de evaluación del personal debería desarrollarse y supervisarse en colaboración para que todas las partes implicadas se involucren de forma constructiva en hacer que el sistema funcione" (p. 105).
	V3. *"Viabilidad fiscal.* Deben asignarse el tiempo y los

V3. *"Eficacia de los costos.* La evaluación debería ser eficiente y producir informaciones con el suficiente valor, de modo que puedan justificarse los recursos empleados" (p. 83).	recursos adecuados para las actividades de evaluación del personal para que los planes de evaluación puedan ser aplicados eficaz y eficientemente" (p. 109).

Tabla nº 63.*Estándares de viabilidad*

5.3. *La precisión*

Esta atribución exige de la evaluación que la información obtenida necesaria para llevar a cabo el proceso sea recogida, tratada y analizada cumpliendo los requisitos y exigencias según el rigor y sistematización exigidos en procesos ligados a la investigación evaluativa, respetando la metodología más apropiada en cada caso y que las conclusiones se deriven de las evidencias encontradas; dichos estándares exigen que la evaluación sea comprensiva y bien fundamentada.

Programas (CCEEE, 1998)	Docentes (CCEEE, 2001)
Pr1. *"Documentación del programa.* El programa evaluado debería ser descrito y documentado con claridad y precisión, de manera que se identifique claramente el programa" (p. 113).	Pr1. *Definición de funciones.* La función, responsabilidades, objetivos de actuación y las cualificaciones necesarias del evaluado deberían estar definidas claramente para que el evaluador pueda determinar criterios de evaluación válidos" (p. 116).
Pr2. *"Análisis del contexto.* Debería examinarse con detalle suficiente el contexto en que existe el programa, de modo que puedan identificarse las posibles influencias sobre el programa" (p.115)	Pr2. *Entorno de trabajo:* El contexto en el que trabaja el evaluado debe ser identificado, descrito y registrado para que las influencias y limitaciones del entorno sobre la actuación profesional puedan tenerse en cuenta en la evaluación" (p. 121).
Pr3. *"Propósitos y procedimientos descritos.* Debería realizarse un seguimiento y una descripción suficientemente detallada de los propósitos y procedimientos de la evaluación, de modo que puedan ser identificados y valorados" (p. 117).	Pr3. *"Documentación de procedimientos.* Los procedimientos de evaluación seguidos en la realidad deberían ser documentados, para que los evaluados y otros usuarios puedan evaluar los procedimientos reales, en comparación con los pretendidos" (p. 126).
Pr4. *Fuentes de información defendibles.* Deberían describirse con el detalle suficiente las fuentes de información utilizadas en la evaluación del programan de modo que pueda valorarse la adecuación de la información" (p. 120).	
Pr5. *Información válida.*	Pr4. *"Medición válida.*

Los procedimientos de recogida de información deberían ser elegidos o elaborados y posteriormente implementados de modo que aseguren que la interpretación a la que se llegue es válida para el uso pretendido" (p. 123).	Los procedimientos de medición deberían ser elegidos o desarrollados y aplicados sobre la base de las funciones descritas y el uso pretendido, para que las inferencias relativas al evaluado sean válidas y precisas (p. 129).
Pr6. *"Información fiable.* Los procedimientos de recogida de información deberían ser elegidos o elaborados y posteriormente utilizados de modo que aseguren que la información obtenida es suficientemente fiable para el uso pretendido" (p. 129).	Pr5. *"Medición fiable:* Los procedimientos de medición deberían elegirse o desarrollarse para asegurar la fiabilidad de manera que la información obtenida proporcione indicaciones consistentes de la actuación del evaluado" (p. 136).
Pr7. *"Información sistemática.* La información recogida, procesada y de la que se informa en una evaluación debería ser revisada sistemáticamente y todos los errores deberían ser corregidos" (p. 133).	Pr6. *"Control sistemático de los datos.* La información utilizada en la evaluación debería guardarse en lugar seguro y debería ser procesada y mantenida cuidadosamente con el fin de asegurar que los datos mantenidos y analizados son los mismos que los datos recogidos" (p. 141).
Pr8. *"Análisis de la información cuantitativa.* La información cuantitativa de una evaluación debería ser analizada de un modo apropiado y sistemático para que responda eficazmente a las preguntas de la evaluación" (p.136).	
Pr10. *"Conclusiones justificadas.* Las conclusiones a las que se llegue en una evaluación deberían ser justificadas explícitamente, de modo que los interesados puedan valorarlas" (p. 143).	
Pr10. *Informes imparciales.* Los procedimientos seguidos para la elaboración del informe deben estar protegidos contra la distorsión causada por los efectos personales y el sesgo de cualquier parte en la evaluación, de manera que los informes de la evaluación reflejen con justicia los resultados de la evaluación" (p. 145).	Pr7. *"Control de sesgo.* El proceso de evaluación debería proporcionar salvaguardias contra el sesgo para que las cualificaciones del evaluado sean justamente valoradas" (p. 146).
Pr12.*"Metaevaluación.* Debería evaluarse la propia evaluación, formativa y sumativamente, en referencia a estos u otros estándares pertinentes, de manera que se guíe adecuadamente su proceso y, además, los interesados puedan examinar detalladamente sus puntos fuertes y débiles tras su conclusión" (p. 147)	
	Pr7. *"Seguimiento de los sistemas de evaluación.* Los sistemas de evaluación del personal deberían revisarse periódica y sistemáticamente de manera

	periódica y sistemáticamente de manera que puedan hacerse modificaciones adecuadas" (p. 150).

Tabla nº 64.*Estándares de precisión*

5.4. *La propiedad o la legitimación*

"Los estándares de propiedad requieren que las evaluaciones se lleven a cabo legal, éticamente y con el debido respeto hacia el bienestar de los evaluados y los clientes de las evaluaciones" (CCEEE, 2001: 43), están plasmadas con la idea de proteger a las personas implicadas de los abusos y tratando de proteger sus derechos y para que los evaluadores actúen "cumpliendo las leyes relacionadas con cuestiones como la privacidad, la libertad de información y la protección de las personas" (CCEEE, 1998: 34).

Programas (CCEEE, 1998)	Docentes (CCEEE, 2001)
P1. *"Orientación hacia el servicio.* Las evaluaciones deberían diseñarse para ayudar a las organizaciones a atender y responder con eficacia a las necesidades de toda la variedad de participantes destinatarios" (p. 88).	P1. *"Orientación al servicio.* Las evaluaciones de los educadores deberían promover principios pedagógicos bien fundamentados, el cumplimiento de los fines institucionales y el cumplimiento eficaz de las responsabilidades profesionales con el fin de que se cubran las necesidades educativas de los alumnos, la comunidad y la sociedad" (p. 44).
P2. *"Acuerdos formales.* Las obligaciones de las partes formales de una evaluación (¿qué debe hacerse, cómo, por parte de quién, cuándo) deberían ser acordadas y redactadas, de manera que las partes estén obligadas a adherirse a todas las condiciones del acuerdo o negociarlo formalmente" (p. 90).	P2. *"Orientaciones formales de la evaluación.* Las orientaciones de la evaluación del personal deberían registrarse y ofrecerse a los empleados en las declaraciones políticas, convenios negociados y/o manuales de evaluación del personal, con el fin de que las evaluaciones sean consistentes, equitativas y de acuerdo con las leyes y códigos éticos correspondientes" (p. 50).
P3. *"Derechos de las personas.* Las evaluaciones deberían diseñarse y llevarse a cabo respetando y protegiendo los derechos y el bienestar de las personas" (p. 94).	
P4. *"Relaciones humanas.* Las evaluaciones deberían respetar la dignidad y el valor de las personas en sus interacciones con otras personas relacionadas con la evaluación, de manera que los participantes no estén amenazados ni resulten dañados" (p. 97).	P5. *"Interacciones con los evaluados.* La evaluación debería tratar a los evaluados de una forma profesional, considerada y cortés para que su autoestima, motivación, reputación profesional, actuación y actitud hacia la evaluación del personal sea mejorada o al menos no se deteriore innecesariamente" (p. 64).
P5. *"Evaluación completa y justa.* La evaluación debería ser completa y	

puntos fuertes y débiles del programa evaluado, de manera que se puedan desarrollarse los puntos fuertes y atender a las áreas problemáticas" (p. 100).	
P6. *"Revelación de los resultados.* Las partes formales de la evaluación deberían asegurarse de que la totalidad de los resultados de la evaluación, teniendo en cuenta las limitaciones pertinentes, resulten accesibles a las personas afectadas por la evaluación y a cualquier otra con derecho legal reconocido a recibir los resultados" (p. 102).	P4. *"Acceso a informes de evaluación de personal:* El acceso a los informes de evaluación de personal debería estar restringido a las personas con necesidad legítima de revisar y utilizar los informes para que se asegure un uso apropiado de la información" (p. 59).
P7. *"Conflicto de intereses.* Los conflictos de intereses deberían afrontarse abiertamente y de modo honesto, de modo que no se comprometan los procesos y los resultados de la evaluación" (p. 105).	P3. *"Conflicto de intereses.* Los conflictos de intereses deberían detectarse y tratarse abierta y honestamente con el fin de que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación" (p. 55).
P8. *"Responsabilidad fiscal.* La disposición y el gasto de recursos, por parte del evaluador, deberían llevarse a cabo mediante procedimientos de rendición de cuentas acertados, y además de ser prudente y éticamente responsable, de manera que los gastos sean apropiados y se responda de ellos" (p. 108).	

Tabla nº 65.*Estándares de propiedad*

En definitiva, los estándares de evaluación suponen un instrumento de reflexión y una guía de trabajo para la evaluación de programas, de proyectos de acción, de intervención o de dirección, de materiales educativos o, igualmente interesantes, para la evaluación del personal docente y no docente.

6. *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA VS. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA*

Sirva este breve párrafo para identificar la preocupación de este apartado: la investigación evaluativa es un término que se hace equivalente a evaluación de programas; así (Bartolomé, 1990: 39) afirma que "ciertamente, la evaluación de programas o investigación evaluativa acoge a multitud de modelos procesuales (sic) de acuerdo con la misma concepción de evaluación y de programas". De Miguel,

distingue claramente entre modelo y diseño [7] , y que "el uso de estos conceptos se ha acentuado últimamente en el campo de la investigación evaluativa o evaluación de programas" (2002: 2). Stufflebeam y Shinkfiel (1987:19) afirman que "la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada cuya meta no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento. Poniendo énfasis en la utilidad, así como también en propiciar la información para la planificación, realización y desarrollo del programa".

6.1. *Una síntesis previa*

Tanto la investigación educativa como la evaluación en nuestro país ha representado un incremento y un cambio de enfoque realmente significativos en los últimos veinticinco años. De la concepción positivista de la primera fundamentada en la Pedagogía Experimental y en los diseños fundamentales de la metodología cuantitativa se ha pasado, conservando cuanto había que conservarse, a emplear frecuentemente diseños basados en la metodología cualitativa con influencias interpretativas y sociocríticas; respecto a la segunda, ha de decirse que se ha pasado de evaluar únicamente el rendimiento del alumno mediante pruebas y exámenes a pretender evaluar prácticamente todo.

Los capítulos anteriores, pero especialmente el III y IV contienen y explicitan la fundamentación que, por separado, poseen los componentes del siguiente "binomio": la **investigación evaluativa**, que de un modo un tanto híbrido ha surgido con fuerza en estos últimos años. Es el momento de comentar este enlace.

En la conceptualización de la evaluación se ha reseñado la importancia y el empuje que la evaluación tomó al encargarse de la evaluación del currículum formal en los EE.UU. ante las críticas volcadas sobre el sistema educativo en los años sesenta. De todo ese esfuerzo por conocer y valorar una determinada realidad ha quedado la impronta que los pioneros tales como Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Parlett, MacDonald, Hamilton, y otros muchos, que diseñaron investigaciones no sólo con el fin primordial de describir, confirmar hipótesis o explicar las causas de determinados fenómenos educativos, sino con el fin de

estimar en qué medida esa realidad educativa respondía a unas necesidades sociales, económicas, políticas o a una forma de entender la vida; para averiguar la adecuación de las acciones educativas con las finalidades del sistema; en definitiva para ajustar el sistema educativo a unas exigencias, deseos o expectativas tanto individuales como sociales de grupos minoritarios y/o mayoritarios.
La renovación de los currículos (y sus correspondientes programas educativos) escolares fue seguida paralelamente de muchas investigaciones con el propósito de identificar esas nuevas necesidades, de evaluar los procesos de implantación (innovación, incluyendo las circunstancias, contextos, características de los centros (la organización y la gestión de los mismos), de desarrollo de esos programas (evaluaciones de proceso, incluida la preparación del profesorado, de la metodología, de los recursos) y, por supuesto evaluación de los resultados tanto de aprendizaje inmediato como diferido en tiempo y aplicación.
En un primer momento se puede plantear la investigación evaluativa como la confluencia de las dos visiones clásicas de la investigación y de la evaluación. La primera con una carga fuertemente cuantitativa, experimental o necesitada de grandes muestras y la segunda con una forma de demostrar el grado de consecución de los objetivos. Sin embargo, pronto se advirtió que esta concepción no respondía a las expectativas puestas en este tipo de diseños. Por un lado, la aparición de la investigación y metodología cualitativas en educación supuso un revulsivo sobre cómo investigar en educación; por otro, la pérdida de significación de los objetivos operativos (unos objetivos-objetivos valga la redundancia) y, por tanto, de pérdida de referentes como determinantes de criterios a la hora de evaluar -que podemos ejemplificar en Scriven al señalar como referente **el valor que se concede a algo**- convierte a la evaluación en una posición mucho más subjetiva.
Otro apunte conceptual debe tomarse de Stenhouse (1984: 177) cuando describe la finalidad del *Humanities Currículum Project* (1970: 1) en los siguientes términos: "desarollar una comprensión de las situaciones sociales y actos humanos así como de las controvertidas

cuestiones relativas a los valores que suscitan" y todo el proceso de investigación y de evaluación implicado en la puesta en marcha del mismo. Comenta al respecto que "en educación nos encontramos frente a situaciones que contienen muchas variables y en una amplia gama de materias, resulta cierto que el currículum no es la variable más importante a tener en cuenta al intentar comprender los resultados del desarrollo del mismo. No reconocer esto es el mayor fallo en la investigación del currículum. Todas las sugerencias acerca del mismo son condicionales, y las condiciones deben ponerse de manifiesto" (ídem: 177).

El detectar, tanto los núcleos centrales de cualquier currículum como determinar y valorar las condiciones en las que se realiza es tarea de los profesores responsables del mismo. Son ellos los que deben investigar sobre los contextos determinados (sociales, culturales, organizativos, personales, etc.) en los que diseñar, aplicar y evaluar el currículum; esto precisa de recogida de información, análisis e interpretaciones, valoraciones, emitir juicios y tomar decisiones sobre los problemas que se presenten desde la concepción curricular, su justificación, su gestión, su desarrollo, los medios, los recursos, el profesorado y su metodología, el sistema de evaluación, por señalar los aspectos más importantes y, sobre todo, tomar decisiones al respecto con la finalidad de alcanzar unos objetivos educativos para la mayoría de los alumnos y en las mejores condiciones posibles.

Las primeras investigaciones evaluativas sobre programas requerían de un extraordinario planteamiento en cuanto a formación, personas especializadas, recursos porque pretendían la generalización de sus conocimientos; sin embargo no dieron los frutos pretendidos o no cubrieron cumplidamente las expectativas en ellas depositadas. Sí que aportaron una gran cantidad de conocimiento, estrategias metodológicas y reflexiones críticas sobre la forma de proceder en el sentido metodológico de investigación y en el práctico en la implementación y desarrollo de programas. Entre las cuestiones que se advirtieron cabe resaltar:

a) La necesidad de acercar los planteamientos teóricos a los prácticos, es decir, la necesidad de unir los diseños de las

investigaciones evaluativas con las realidades en donde se iban a aplicar.

b) La necesidad de superar la creencia de que un buen programa se basa únicamente en la consecución de los objetivos que se propone, ¿por qué no han de cambiarse los objetivos?

c) Acercar la investigación educativa, en general, y la investigación evaluativa a los responsables de los centros y a su profesorado.

d) Remarcar la importancia de los contextos en los que se desarrollan los programas; son las condiciones inmediatas -más que las características intrínsecas del programa- las que determinan el éxito o el fracaso del mismo. La formación de los profesores/formadores es determinante así como las condiciones en las que se desarrolla, junto con las características de los destinatarios.

e) La investigación evaluativa, por sí misma poco aporta a la mejora, si no va seguida de la elaboración de unos planes de mejora concordantes con resultados en ella obtenidos y la toma de decisiones subsiguiente.

Por último, otro aspecto a considerar en este acercamiento a la investigación evaluativa es el papel y la importancia que ésta tiene en los procesos de investigación-acción especialmente dignos de mencionar en su parte intermedia; todo cuanto media entre poner en marcha la acción y los procesos de reflexión sobre la acción lo cual va a determinar "formativa" o "sumativamente" si dicha acción es la adecuada y, si es necesario, rectificarla en algún aspecto o decidir si desecharse. Ese periodo de reflexión no se realiza en un vacío trascendental próximo a la meditación, sino que debe realizarse con datos y registros sobre las intenciones de la acción: cómo se ha planificado; cómo se ha desarrollado; qué acontecimientos o significados se han producido; qué resultados, tensiones o satisfacciones provoca, etc. En definitiva es necesario investigar en cuanto generación de conocimiento, confrontación o formulación de hipótesis de trabajo y juicio valorativo.

6.2. *Diferencias y semejanzas entre investigación y*

evaluación. La investigación educativa

Nunca es fácil deslindar lo que subyace en conceptos compuestos, constituyan éstos gramaticalmente una o más palabras. ¿Es la unión de estos dos conceptos?, ¿prevalece el uno sobre el otro?, ¿es la combinación de los mismos?, ¿es un nuevo concepto?, ¿es un resultante aplicativo nuevo de cualquiera de ambos? No es un caso único, ¿qué podría decirse de expresiones tales como socio-político, geoestratégico, escuela nueva, cazabombardero, etc.?

Ya se comentó la dificultad de sustentar creencias tales como que la ciencia es neutral y, en consecuencia, es excesivamente comprometido mantener que el investigador, su agente, lo es. Si esto es difícil de mantenerse taxativamente en ciencias naturales, en ciencias sociales lo es mucho más. De ello se deriva que la investigación, en tanto que mecanismo de acceso a la ciencia, tampoco lo es, porque es lo que hacen los investigadores para generar conocimiento que se declara como científico.

Yendo un poco más allá se colige que la investigación social y la educativa son procesos de acceso al conocimiento no regidos exclusivamente y en todo por principios inmutables, universales, sino que en ellos intervienen planteamientos sociales y políticos movidos por convenciones, consensos e intereses en los que están implicados valores. Sería una investigación aplicada destinada a descubrir, conocer, comprender o cambiar si lo que se hace vale (es válido, tiene valor) en relación con lo que se pretendía (objetivo, a su vez, cargado, de valor). Esto produce, independientemente de las metodologías aplicadas, un desplazamiento de las finalidades de la ciencia y de la investigación hacia posiciones mucho más particulares y relativas.

Así debe entenderse el nacimiento y la finalidad de la investigación educativa. El referente no es lograr un saber o un conocimiento generalizable, sino que partiendo de una idea, en sentido de patrón, de molde, saber o conocer si lo que hay o lo que se hace responde funcionalmente de forma positiva, adecuada y ajustada; y, consecuentemente, saber, conocer, determinar o comprender los motivos, las causas, la importancia de las desviaciones y tomar las medidas oportunas de cambio, modificación o rectificación para

retroalimentar los procesos y lograr una mayor coherencia.

Siguiendo a Cohen, Manion y Morrison (2000: 38 y ss.) -quienes presentan a su vez distintos estudios y referencias- presento los siguientes esquemas elaborados a partir de la información por ellos analizada en cuanto a las semejanzas y diferencias entre investigación y evaluación:

Concepto	Semejanzas entre investigación y evaluación	Autor
Método	Ambos utilizan métodos científicos.	Smith y Glass (1987).
Metodología	Ambas usan metodologías de la investigación general de la ciencia social como por ejemplo: declarar intenciones/objetivos de su actividad y la necesidad de aplicar principios de diseño de investigación (formulan operativamente los problemas, formulan hipótesis, seleccionan muestras, toman decisiones sobre qué diseño aplicar, deciden qué instrumentos aplicar, determinan la fiabilidad y validez de los instrumentos y del estudio, aplican aspectos éticos, calculan estadísticas, reducen datos, optan por técnicas de análisis, interpretan resultados y los dan a conocer.	Cohen, Manion y Morrison (2000).
Procedimiento de acción	Tanto unos como otros poseen destrezas comunes en la dirección de sus trabajos: personal, medios.	Norris (1990).
Recogida de información y tratamiento	Técnicas e instrumentos de recogida de información (cuantitativa o cualitativa): observación, cuestionarios, documentos, etc. Tratamiento y análisis: pueden emplearse estadísticas o análisis de contenido cuantitativo y cualitativo.	
Responsables	Personal especializado con niveles elevados de formación.	
Objeto	Cualquiera del ámbito educativo en cualquier caso, siempre que esté conectado con la acción.	

Concepto	Diferencias		Autor
	Investigación	Evaluación	
Finalidad	Sobre teorías Afán de generalización Busca conclusiones Búsqueda de leyes (nomotética).	Sobre problemas de acción Solución a problemas. Facilitar las decisiones Estudios particulares (ideográficos).	Smith y Glass (1987) y Norris (1990).
Aplicabilidad/uso	Aplicación remota; investigación básica.	Uso inmediato; para informar y tomar decisiones.	Ídem.

Origen/motivación	Inquietud, curiosidad personal.	Iniciativa externa, encargo.	Norris (1990).
Prioridad	Acceso al conocimiento.	Las cuestiones de valor son las centrales.	Ídem.
Alcance	Número y aspectos más limitados. Puede ser limitada a una disciplina.	Visión más holística. Enmarcada en varias disciplinas.	Smith y Glass (1987) y Norris (1990).
Valores	Aspira a valorar la neutralidad.	Representa múltiples clases de valores y a incluir datos dentro de esas valoraciones.	Ídem.
Oportunidad/temporalidad	Dada por el fenómeno de estudio o total libertad.	Han de ser oportunas, la temporalización viene dada o ha de ser negociada.	Norris (1990).
Propiedad/difusión	Los derechos son del autor. Los resultados son públicos. Es responsable ante sus colegas, la comunidad científica.	Cuando menos, debe negociarse. De audiencia restringida. Responsable ante los clientes o usuarios.	Sanday (1993). Smith y Glass (1987). Smith y Glass (1987).
Vinculaciones	La ciencia, la disciplina. Escasos vínculos con los contextos y con las personas.	Los valores, la sociedad, la política. El contexto y las personas no pueden obviarse.	MacDonald (1987), Morrison (1993) y Chelinski y Mukhauser (1993).
Calidad	Se juzga metodológicamente y mediante la contribución que representa en su campo (validez interna y externa).	Sobre criterios de utilidad y credibilidad.	Smith y Glass (1987).
Relaciones con la política	Líneas prioritarias ligadas a programas de I+D.	Ídem, pero a veces la política ignora o desautoriza la evaluación.	Norris (1990).
Financiación	Irregular. Depende de la rentabilidad económica. Interés académico.	Sufragadas por el origen, el cliente.	James (1993).

Tabla nº 66.*Semejanzas y diferencias ente investigación y evaluación*

6.3. *Concepto y definición*

Tanto históricamente como en la práctica actual la investigación

evaluativa está ligada a la evaluación de programas educativos tanto en el ámbito de la educación formal como no formal; por tanto, supone definir un concepto resultante de imbricar de una parte investigación y evaluación y, por un lado, programas.
Sobre la investigación y la evaluación ya hemos comentado cuestiones epistemológicas, ontológicas, axiológicas, éticas, procedimentales y paradigmáticas que le confieren la entidad y la identidad. La investigación evaluativa toma de la investigación el rigor, la sistematicidad y el método para abordar cuestiones relacionadas con el acceso al conocimiento y en la resolución de problemas científicos, técnicos o prácticos, quedando esto reflejado en la concreción, delimitación y conceptualización del problema objeto de estudio, en las fuentes y referencias necesarias, entendidas como antecedentes recogidos en la bibliografía, con el establecimiento de un diseño de trabajo acorde con la metodología que justificadamente se considera más oportuno, con la aplicación de ese plan de trabajo que implica una recogida de información válida, fiable, pertinente sujeta posteriormente a registros y tratamientos específicos que faciliten, junto con una reflexión la formulación de unas conclusiones confirmadoras o generadoras de hipótesis (Pérez Juste, 1994). De la evaluación se toma la finalidad y funcionalidad de la misma, que puede concretarse en sus funciones diagnóstica, formativa, sumativa o de impacto, la recogida selectiva de información, además de la genérica como en cualquier investigación, que debe ser comparada con criterios previamente establecidos para poder realizar una valoración que facilite acciones posteriores de mejora gracias a una toma de decisiones adecuada y oportuna en relación con el objeto evaluado, sea éste el centro, el profesorado, el alumno, los medios, la metodología, el aprendizaje o el ambiente de trabajo.
Ocurre que la gran mayoría de los objetos susceptibles de ser evaluados en educación lo son en función de lo que realiza la institución encargada de llevar a cabo esta tarea: unos programas educativos que trasladen y faciliten la adquisición de unos determinados saberes a los destinatarios de los mismos. De esta forma los programas se han convertido en un aglutinante con

capacidad integradora de elementos a valorar porque alrededor de ellos gira la actividad de los centros y de las personas más directamente vinculadas (alumnos y profesores) sin olvidar el contexto y las circunstancias que les rodean.

El concepto *programa* y su evaluación nace en los EE.UU. en la década de los años sesenta del pasado siglo tanto en lo que se refiere a los programas escolares (académicos) como a programas específicos relacionados con necesidades más concretas (programas para inmigrantes, comunidades desfavorecidas, programas socio-laborales) y en España a finales de los años setenta con motivo de la promulgación de la LOGSE y los movimientos de innovación y de renovación pedagógica en el ámbito formal; pero sobre todo con intervenciones ligadas a la transición escuela -trabajo (orientación), a la preparación para el empleo (Formación Ocupacional) y al desarrollo de programas relacionados con la formación continua tanto fuera como dentro de la empresa. Tampoco han de olvidarse los programas vinculados al mundo sociocomunitario con iniciativas dirigidas a amas de casa, personas de la tercera edad, colectivos de inmigrantes con la finalidad de mejorar su formación, su preparación, la participación social y la integración personal, social y laboral.

Un programa, en sentido estricto, contiene una especificidad mayor que el currículum reglado en la educación formal (De la Orden, 1990; Municio, 1992, 1993, 2001; Jiménez, 1996; Ato, 1998; Álvarez Rojo y Hernández Fernández 1998; Ferrández y otros, 2000). Éste es concebido para conjuntos más homogéneos y extensos de población (como puede ser un Estado) y con una proyección temporal larga; por el contrario, un programa surge para necesidades más inmediatas y no identificadas como generalizables a toda la población. Esta característica es esencial en la concepción de la educación a través de programas de intervención, ya que es lo que permite su diseño diversificado, "que comprende un currículum propio" (Álvarez Rojo y Hernández Fernández, 1998: 86) adaptado a las necesidades de colectivos específicos más o menos numerosos.

Para Pérez Juste (1994: 405) un programa "es un plan sistemático de actuación al servicio de unos objetivos considerados valiosos desde

una perspectiva pedagógica (mejora de las personas a las que se destina)" De Miguel (2002b: s/p) entiende por programa "todo plan, proyecto o servicio mediante l cual se diseña, organiza y pone en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la consecución de una meta"; Álvarez Rojo y Hernández Fernández (1998) identifican y señalan, tras incluir interesantes referencias bibliográficas, tres dimensiones constitutivas: actuación a desarrollar, destinatarios y ejecutores de la misma; y una dimensión contingente: la institucional como contexto organizativo.
Según Gairín (1996), Jiménez (1996), Zabalza (1987), un programa debe concebirse a partir de un análisis de necesidades (detección de necesidades legislativas, expresadas, detectadas, comparadas etc.) que propician una oferta educativa con un conjunto de características entre las que pueden señalarse:

a) Una base teórica explícita en la que fundamentar el programa.

b) Una finalidad, expresada en objetivos como resultante de la traslación del análisis de necesidades.

c) Una identificación de las características de los potenciales destinatarios.

d) Una oferta formativa dirigida a potenciar el desarrollo personal, social, cognitivo y/o laboral de los destinatarios a los que va dirigido, que se concreta en un diseño curricular específico no excesivamente amplio en el que se plasman los mencionados objetivos y su taxonomía, una selección y secuenciación de contenidos, una propuesta metodológica, unas actividades, unas formas de evaluación, unos medios y recursos y un profesorado responsable de las sesiones de trabajo.

e) Una vinculación con una institución educativa que avala la formación y sus consecuencias académicas a efectos de homologación o acreditación.

f) Una relación estrecha con el contexto de incidencia que potencia la viabilidad del mismo y la aplicación práctica de la oferta.

El conjunto integrado de todas estas cuestiones implica que, para la

puesta en marcha de un determinado programa, se necesite de una institucionalización y de una infraestructura bastante compleja (equipamiento, medios materiales, formales y personales diversos) necesitados de coordinación (detección de necesidades, diseño curricular, publicidad, profesorado, gestión, seguimiento, etc.). Si a esto se añade el propósito de mejora tanto de proceso como para sucesivas aplicaciones se impone un planteamiento que supere con creces la mera evaluación de resultados.

Así conceptuado el tema que nos ocupa tanto en el ámbito formal (8) como, especialmente, en el no formal, no es extraño que haya surgido una forma de acercamiento al tema con una visión integradora y amplia, a la vez que relativa, dada la parcialidad, la contextualización, los objetivos diferenciados y las formas de operar de la esta modalidad educativa según modelos de intervención basado en programas principalmente. Para conocer y reflexionar sobre todo ello surgió la investigación educativa.

Esta definición quizás sea lo suficientemente comprensiva e integradora, descriptiva y abierta del término que nos ocupa: "por la investigación evaluativa se entiende una modalidad destinada, fundamentalmente, a la evaluación de programas, sea en su sentido más tradicional, en el que la evaluación se considera una actividad encaminada a determinar su eficacia, sea, como se piensa en la actualidad, en un sentido mucho más amplio capaz de incluir el programa en sus diferentes momentos -inicial, desarrollo y final- como en sus distintas dimensiones, como puede ser su contenido, su formulación técnica, su adecuación o cualquier otro aspecto considerado relevante. El concepto asimismo, puede ser aplicado a innovaciones, centros, organizaciones o profesionales, como es el caso de los profesores" (Pérez Juste, 1994: 404).

Aunque parezca una obviedad hemos de manifestar, de acuerdo con De Miguel (2002), que cualquier programa (social y educativamente considerado) lleva implícita una visión del mundo, tal vez también de la ciencia -si bien no de forma tan manifiesta- y, por supuesto, unos valores y una consideración política. Lógico es que éstos se expliciten y que la evaluación que se haga de ese programa sea coherente con

ellos.
El investigador evaluativo no debe desconocer estas relaciones. Para evitar aplicaciones metodológicas indiscriminadas, cualquier estudio de investigación evaluativa debe comprender:

a) Fundamentación teórica del programa y su justificación en tanto que estrategia de intervención social.

b) Fundamentos axiológicos de dicho programa.

c) Concepción de la evaluación (enfoque, modelo, diseño).

d) Aplicación metodológica coherente.

e) Establecimiento criterios (políticos, democráticos, técnicos, etc.).

f) Concepto de evidencia (información + criterio + contexto).

g) Emisión de juicios valorativos.

h) Toma de decisiones para la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora.

Para finalizar este apartado, señalar que la investigación evaluativa "constituye esencialmente una estrategia metodológica orientada a la búsqueda de evidencias respecto a un programa, pero que la evaluación de un programa requiere además abordar otros problemas relacionados con los criterios a utilizar para emitir los juicios de valor y con los procesos de toma de decisiones. Se diría, pues, que la primera constituye una de las herramientas metodológicas básicas a utilizar en una de las fases del proceso evaluativo (De Miguel, 2002b: s/p). En el mismo trabajo, entre otras cuestiones, se señala que es preciso considerar:

- Delimitar el campo de trabajo y fundamentar teóricamente la evaluación que se pretende realizar.
- Diferenciar dentro del la intervención social.
- Programa entendido como estrategia de intervención que se somete a prueba para determinar si una determinada teoría es eficaz para resolver problemas prácticos de índole social. (p.e.: programas escolares de integración, lo que se prueba no es tanto el

programa como la idea teórica de la integración).

- Programas como tecnología sistemática. En este caso el valor de la idea, ya no se discute, lo que se pretende es conseguir con eficacia ese valor. El foco de la evaluación se centra en valorar los problemas prácticos que conlleva toda estrategia de intervención, ya que los procesos son los que determinan el que un determinado programa tenga o no éxito.
- Programa como compromiso con el cambio social; en este caso lo que se pretende es un cambio social, de forma que este cambio se convierte en criterio y objetivo.
- La construcción del conocimiento en tanto que aporte de información contrastada científicamente, lo cual supone:
  - Describir la naturaleza del objeto y la posición del investigador.
  - Diferenciar e integrar medición con estimación considerando la tipología de los datos e informaciones que es necesario buscar hasta "convertirse en evidencias".
  - Combinar el descubrimiento con la verificación, es decir emplear procedimientos metodológicos inductivos y deductivos.
  - Tan válidos son los procedimientos cuantitativos como los cualitativos a la hora de recabar información.

6.4. *Proyección de la investigación educativa*

Una vez conceptualizada y definida la investigación evaluativa no resta sino canalizar la potencialidad de esta forma de proceder en la consecución de las metas propuestas, es decir: evaluar los programas y cuanto alrededor de ellos gira con el rigor, la sistematicidad y la metodología propias de una investigación.

La importancia y el desarrollo de la investigación evaluativa ha de encontrarse en este hecho fácilmente comprensible; según De Miguel (2002b: s/p): "Cada día crece la conciencia ciudadana sobre la necesidad de controlar las políticas públicas, lo que significa arbitrar sistemas de evaluación que permitan a las administraciones e instituciones informar sobre los resultados de los programas sociales establecidos y rendir cuentas sobre el uso de los recursos públicos.

Esta exigencia ha originado el desarrollo de la metodología relativa a la investigación evaluativa como herramienta idónea tanto para estimar la calidad y rentabilidad de los resultados obtenidos mediante políticas públicas (*accountability*) como para elaborar propuestas que incidan en su mejora (*development*) (Worthen y Sanders, 1987; Shadish, Cook y Leviton, 1991)".

La investigación evaluativa (*evaluation research*) supone la aplicación, traslación y la aplicación de los principios, procedimientos propios de la investigación social para comprobar la puesta en marcha, el funcionamiento, los resultados y el impacto que provoca la intervención de un determinado programa de acción social. Lo cual significa cuando menos:

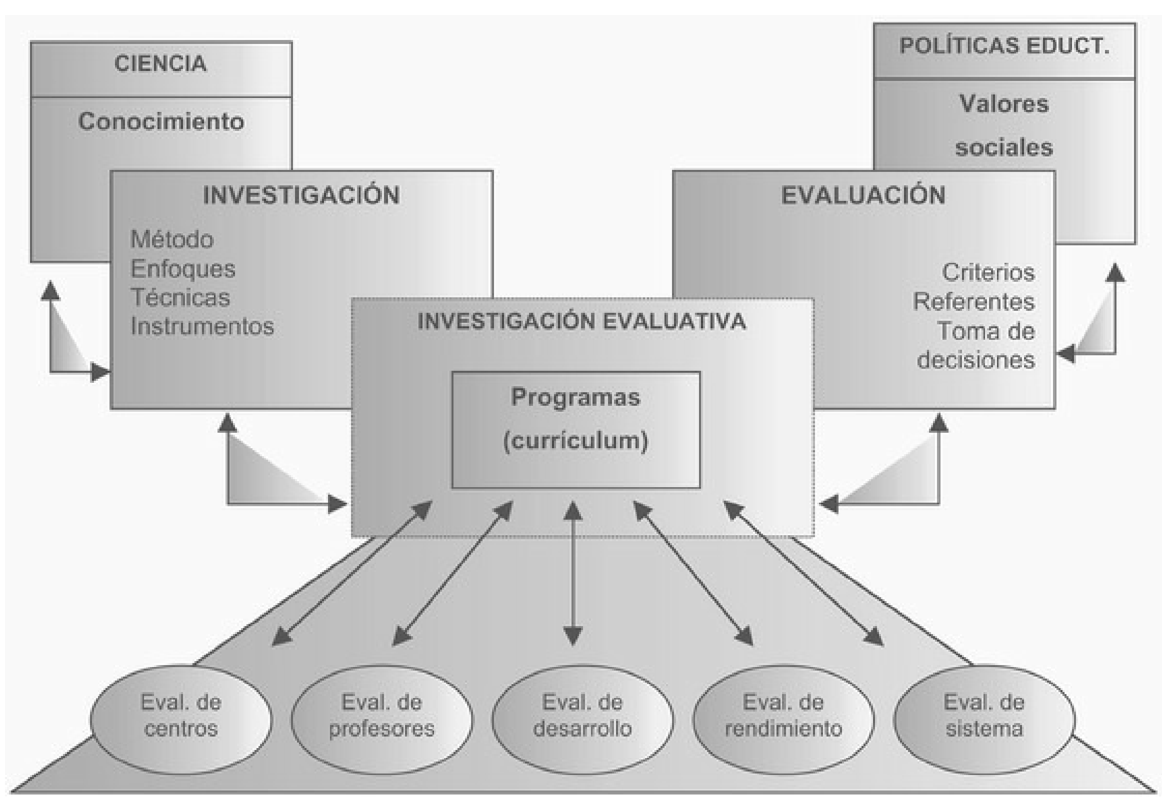
a) Fundamentación teórica que justifique y fundamente qué es lo que hace el evaluador, para qué lo hace y cómo lo hace. En definitiva, explicar los criterios y los fundamentos teóricos que sustentan suposición ontológica y epistemológica, su posición como investigador y el objeto de análisis, su forma de organizar el trabajo científico y la metodología que aplican.

b) La indagación como forma de acceso a la información, que convenientemente analizada y filtrada aporta evidencias para formular juicios fundamentados.

c) Establecer los criterios evaluativos, como exponentes de valores dignos de ser alcanzados.

d) Tomar las decisiones que racionalmente se derivan tras este proceso.

Las raíces fundamentales de la investigación evaluativa y sus derivaciones o aplicaciones podríamos concretarlas así:



Cuadro nº 14. Ámbitos de proyección de la investigación evaluativa

La riqueza de este planteamiento radica en el acercamiento de la investigación con la práctica, con los contextos inmediatos y con los agentes más directamente implicados (políticos, dirigentes, responsables educativos, profesores, formadores, destinatarios, agentes sociales, etc.). Supone un acercamiento del "modo de hacer científico" a las acciones prácticas, es una forma de involucrar al profesorado en la investigación pasando de ser un escaso *consumidor* de investigación a ser un productor de las mismas, *en especial cuando se prefiere a evaluar su propia práctica como docente en tanto que desarrolla programas, en evaluaciones internas o proyectos colaborativos entre instituciones educativas y universidades o centros de investigación*.

En investigación educativa, como en el genérico, se distingue investigación básica e investigación aplicada. Según la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación), nuestro país genera una gran cantidad de estudios básicos, mientras que depende mucho de la incorporación de patentes y de transferencia de sus investigaciones a la realidad productiva y práctica. El III Plan Nacional

de Investigación Científica pretende, entre sus objetivos, invertir esa relación; sin embargo los últimos datos, y más en ciencias sociales, no parecen confirmar esa definición y decisión política. En cualquier caso ha de manifestarse que la investigación evaluativa, como una parte de la investigación educativa aplicada, puede convertirse en un elemento dinamizador tanto de las decisiones políticas generales como, y mucho más interesante, importante y útil, de las actividades inmediatas de los centros, de sus dirigentes y de su profesorado en aras de la mejora de la calidad de la educación.

Colás (1997: 125), mencionando a Hargreaves (1996b), comenta que "los patrones tradicionales de desarrollo político e implementación ofrecen pocas posibilidades para la interacción y colaboración entre práctica escolar e investigación universitaria. Los viejos paradigmas son jerárquicos. Sitúa la responsabilidad del diseño y del desarrollo dentro de la elite política y administrativa (con mayor o menor grado de consulta). Ello deriva en que el cometido de los profesores sea la puesta en práctica del sistema político más que progresar en su propio trabajo. Desde el nuevo paradigma se defienden unos principios educativos y contextos organizativos que los propicien. Se aboga por un aprendizaje profesional a través del trabajo, la creación de comunidades locales de profesionales, grupos de diálogo entre profesionales y fórmulas de asociación entre centros y universidades que faciliten una auténtica investigación entre los propios profesores que permita interactuar constructiva y críticamente con el mundo de la investigación formal universitaria".

La capacidad de generar conocimiento práctico realizando investigación evaluativa, en principio, no es puesta en duda; mas han de propiciase una serie de condiciones:

a) Políticas educativas de alto rango (ministerios, direcciones generales de educación, etc.) que mediante planes específicos y prioritarios faciliten este tipo de acciones.

b) Políticas educativas de bajo rango en las cuales las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidades, o cualquier tipo de institución pública o privada de educación no formal) establezca

entre sus objetivos institucionales entrar en la cultura de la evaluación.

c) Formación y experiencia del profesorado en estos menesteres.

En el cuadro n.º 14 he reflejado la proyección o los ámbitos en los que la investigación evaluativa actúa sobre los programas y su carga curricular; ahora bien, dado que éstos no se desarrollan en el aire, sino que están enlazados fuertemente con una realidad inmediata, no genérica, los programas y su concreción curricular (o a la inversa si se prefiere) deben estar estrechamente relacionados con los centros (evaluación institucional) con los profesores (evaluación de profesores) con su puesta en marcha (evaluación de la gestión y de la metodología -aplicación y desarrollo-) con los alumnos (evaluación inicial, de necesidades, de resultados de aprendizaje incluyendo también satisfacción, cumplimiento de expectativas, etc.), en definitiva, evaluación de la calidad y evaluación del sistema.

Por tanto, en este primer acercamiento, que en capítulos sucesivos iré ampliando y concretando, las preocupaciones del investigador evaluativo deben fijarse en:

a)La finalidad de la investigación evaluativa. Consiste en aportar información ordenada, rigurosa, sistemática, válida, fiable, creíble... que permita valuar la calidad educativa de una oferta formativa y cuanto en torno a ella se asocia aportando evidencias obtenidas con rigor y método que responde a exigencias de la ciencia. De Miguel (2002: 4), tomando como referencia a Stecher y Davis (1991), agrupa los propósitos en tres grandes bloque: "a) Comprobar si los objetivos de los programas han sido alcanzados; b) recabar opiniones fundamentadas sobre las valoraciones que hacen del programa las audiencias implicadas; y c) obtener informaciones cualificadas a partir de las cuales se pueda tomar decisiones sobre el futuro de un programa específico".

b)El nivel de identificación del investigador con la realidad. En definitiva es el constante conflicto epistemológico entre el objeto de investigación y quien realiza la investigación: la objetividad y la subjetividad, la neutralidad y la admisión o no de la influencia del

investigador o de los instrumentos, sobre el objeto. Sin olvidar su posible acción como agente en programas de transformación y cambio.

c)Los referentes a criterios de valor a considerar. No hay que olvidar que evaluar consiste en formular juicios valorativos tras la aplicación de criterios, que han de ser definidos previamente. El tipo de criterios encierran una forma de ver el mundo, una forma teórica sobre lo que es adecuado, correcto, lícito, justo, etc. el criterio es el portador del valor con el que comparar aquello que se quiere evaluar.

Enfoques centrados en la finalidad

- Modelos centrados en la evaluación de resultados.
- Modelos centrados en las audiencias implicadas.
- Modelos centrados en la toma de decisiones.
- Modelos sobre costes-resultados.

Modelos centrados sobre el criterio de valor

- Modelos centrados sobre la eficacia.
- Modelos centrados sobre la eficiencia.
- Modelos centrados en los participantes.
- Modelos profesionales.
- Modelos orientados hacia la calidad total.

Modelos en función del rol que desempeña el evaluador

- Modelos de evaluación ex ante/ ex post.
- Modelos de evaluación interna/ externa.
- Modelos orientados hacia la evaluación sumativa/formativa.

Tabla nº 67.*Clasificación de modelos en evaluación*

Los puntos anteriores determinan el modelo o el enfoque a seguir y su correspondiente diseño. De Miguel (2002b) presenta las siguientes posibilidades [9] :

En cuanto a los diseños, cabe distinguir:

En función del nivel de control sobre las variables del programa

- Estudios observacionales.
- Estudios selectivos.

• Estudios cuasiexperimentales.
• Estudios experimentales.

En función del enfoque o paradigma adoptado

• Diseño preorientado.
• Diseño respondiente.

En función del procedimiento de control

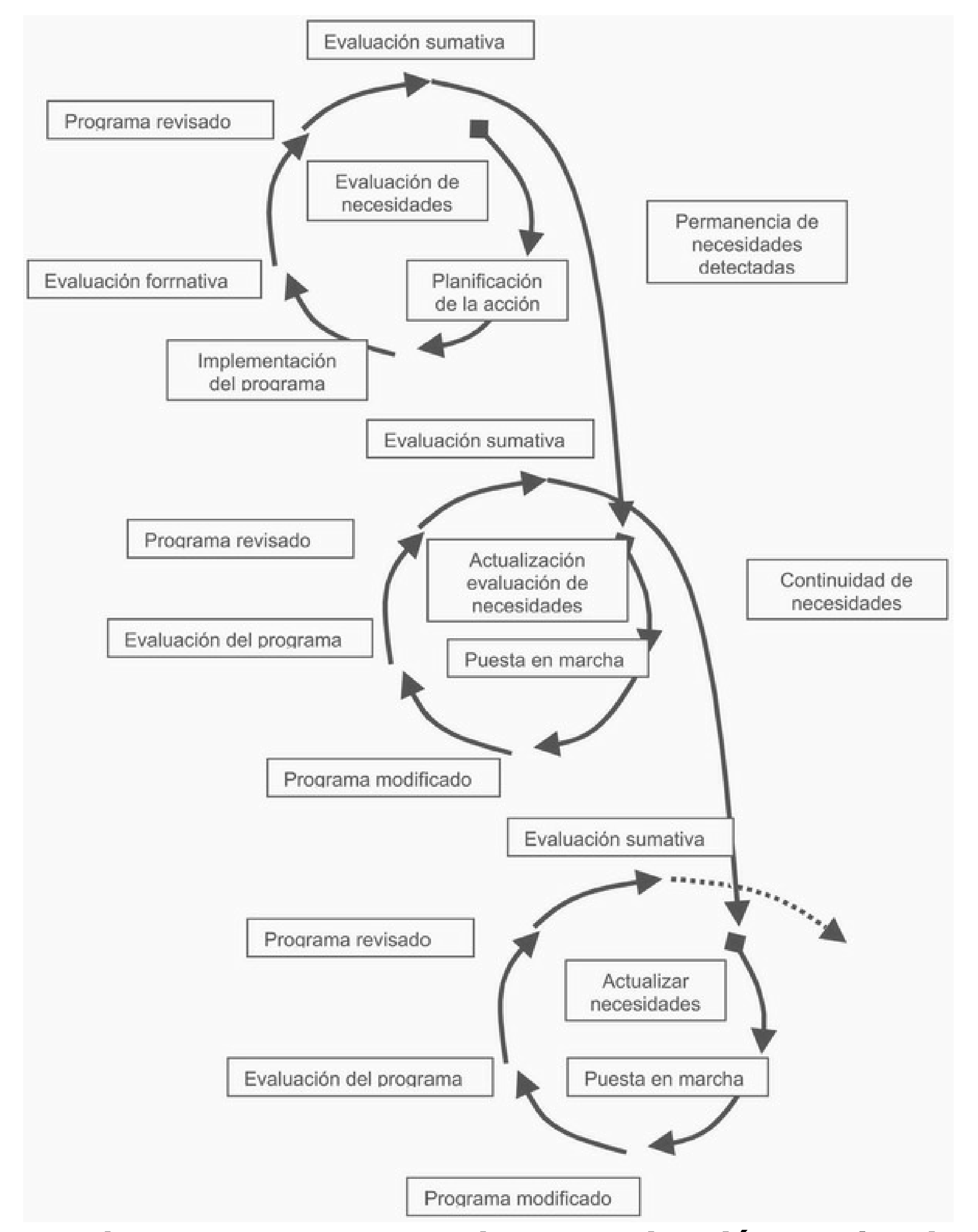
• Diseños comparativos.
• Diseños no comparativos.

Tabla nº 68.*Clasificación de diseños de evaluación*

d)Los criterios de cientificidad. Ningún científico pone en duda que la ciencia ha de regirse por unos criterios de cientificidad, unos criterios de verdad, unos criterios de justificación o de descubrimiento, que deben seguirse y respetarse respondiendo a las tradiciones disciplinares, ideológicas o de grupos, en la más pura traslación e interpretación de los paradigmas kuhnianos. Es la comunidad científica quien acuña y coloca el marchamo de calidad científica o quien la pone en duda.

e)La utilidad y aplicabilidad del conocimiento generado. Ha de concretarse en propuestas de mejora, prioridad de las mismas y toma de decisiones: "volver a empezar el ciclo evaluativo".

El proceso responde a una representación cíclica del siguiente modo:



Cuadro nº 15. Proceso de Investigación evaluativa. Witkin y Altschuld (1995: 62)

En resumen, la enumeración de los ámbitos, en tanto que conjunto de objetos susceptibles de investigación evaluativa, comprendería: la evaluación de programas propiamente dicha y, por extensión, la evaluación del currículum (la evaluación de las necesidades educativas y de los programas y cuanto implican por sí mismos); la evaluación de los docentes, y sus principales actuaciones; la evaluación de los

aprendizajes de los alumnos; la evaluación de las instituciones educativas de los distintos niveles y ámbitos formales y no formales; y la evaluación de los sistemas educativos (Jiménez, 1999; Mateo 2000). En los siguientes capítulos veremos más detenidamente el desarrollo de estos ámbitos de la investigación evaluativa a los que nos hemos estado refiriendo.

7. *LA CALIDAD EN EDUCACIÓN*

Nuestra sociedad occidental -democrática y desarrollada, según se autodenomina- está constituida con un conglomerado de ideas, conocimientos, estructuras, organizaciones, circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales extremadamente complejas e interactuantes, que hacen que las personas que la integran se encuentren inmersas en un sistema dinámico y abierto a la información, en el que la defensa de derechos y libertades, junto con la exigencia de los deberes, por medios democráticos, al menos en teoría, constituyen uno de los pilares fundamentales. En esta situación no es extraño que tanto la sociedad en su conjunto, como las comunidades y las personas, en sus en sus ámbitos más concretos y particulares, estén pendientes y exijan aquello que consideran justo.

En esta sociedad de la información y del conocimiento las relaciones personales, las formas de operar y las estructuras del poder han cambiado mucho. La familia tradicional, entendida como grupo numeroso de parientes, en el que los ascendientes masculinos poseían toda la autoridad y responsabilidad mantenida gracias a su estatus, a su conocimiento, a la aportación de recursos; en la que la mujer era, exclusivamente, ama de la casa y se cuidaba de la crianza de los hijos, del mantenimiento cotidiano del hogar, de la socialización y de los ritos culturales... ha desaparecido, por el contrario, los marcos referenciales son muy distintos y volubles (Tedesco, 2001). El trabajo en las empresas con una organización jerarquizada y taylorista con núcleos de poder conocidos y fijamente establecidos y en el que el conocimiento por parte de la mayoría de sus trabajadores no era esencial, ha pasado a ser una actividad humana, en la que el conocimiento y el tratamiento de la información es más importante que la fuerza, en donde la materia prima más importante que se

transforma no son las cosas, sino las ideas, la información, mediante las nuevas tecnologías y en donde la toma de decisiones sobrepasa en mucho, por efecto de la globalización, a la esfera de los poderes tradicionales, conocidos, fijos y establecidos. ¿Qué hace, o cuál es el papel de la escuela o de la educación ante este panorama? La respuesta es clara: educar a más personas y mejor, sin embargo, en la práctica esto no es tan diáfano ¿cómo conseguirlo?

Una de las posibles alternativas de solución viene dada por la necesidad de ser más eficaces y más eficientes en la consecución de lo pretendido, pero resulta que tampoco está claramente definido aquello que se quiere conseguir; dicho de otro modo ¿qué debe enseñarse en los centros, desde la escuela a la universidad y desde esa primera preparación o formación inicial para el primer empleo hasta aquello que es necesario para mantenerse en él e, incluso, poder promocionar? No basta con conocer un saber (enseñado o aprendido), como antaño, que sabiendo ser agricultor, o carpintero, o electricista o abogado, éstos tenían unas garantías casi de por vida. La sociedad actual, superrevolucionada y cambiante no lo garantiza, nos dice que es necesario además del saber, el saber hacer, el saber estar y más recientemente se propone:

aprender a aprender, y esto continuadamente, permanentemente;
aprender a olvidar y, el informe Delors nos anuncia:
aprender a vivir juntos (Unesco, 1997).

Ya comentamos la dificultad de diseñar el currículum ideal y el papel tan importante que la investigación evaluativa puede jugar en este aspecto, en el supuesto que eso esté acordado. Hasta ahora se ha venido actuando en función de dos criterios: la eficacia y la eficiencia y sobre bases técnicas y económicas fundamental y respectivamente. En estos momentos (Carnoy, 2001), sin olvidarnos de esos dos criterios empiezan a aparecer otros de distinto calado como pueden ser los de equidad, suficiencia, satisfacción, igualdad que poseen un componente mucho más social y personal, ligados más a lo ético, lo justo, lo solidario y lo personal. ¿Están cambiando los criterios o es una simple ilusión?, ¿son valores incorporados o meras suposiciones dentro de un

discurso políticamente correcto?
Sea como fuere, hacia donde nos lleva la sinergia de los acontecimientos a corto y medio plazo es a entender y valorar la educación bajo el amplio paraguas de **la calidad**, si bien es necesario definir, desde el principio, el concepto. Tal vez nos hemos volcado todos hacia él sin analizar en profundidad qué queremos decir con esta palabra y, por tanto, transmitir ideas muy diferentes bajo el mismo término (dichosa inconmesurabilidad), con lo cual no lograremos sino confundir más el ya de por sí turbio panorama educativo y agregar inestabilidad a las numerosas personas e instituciones en él involucradas. "... Universalizar la educación ya no es el único reto importante, es del todo preciso que la sociedad adquiera un nuevo compromiso y conseguir que la educación se construya bajo unos parámetros de calidad que la dimensionen dentro de las nuevas necesidades y que la hagan social y culturalmente significativa" (Mateo, 2000: 46).
Hay un dicho popular que afirma que es preciso definir para no confundir. Veamos si se logra.

7.1. *Una visión previa*

Hemos de situarnos entre dos barreras temporales y evolutivas; la primera en el plano individual: la calidad estaba ligada a procesos artesanales, artísticos o de creación; desde tiempos inmemoriales ha habido una preocupación e inquietud por el trabajo bien hecho por parte del maestro, en crear una obra perfectamente acabada y original, sin reparar en el esfuerzo o el coste necesarios; la segunda se debe a la revolución industrial, que impone otros parámetros basados en procesos de producción que posibilitaran la elaboración de gran cantidad de productos en el menor tiempo, con el propósito de conseguir beneficios sin detenerse mucho en pensar en la bondad intrínseca de los mismos. Pasado el primer tercio del siglo pasado, y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial parece cambiar algo esta tendencia, al intentar disminuir los productos defectuosos y los errores en la planificación, los accidentes en las empresas y la aparición de la competitividad; claro está que sin olvidar el aspecto ganancial, que sigue muy vigente.

Es en el último tercio del anterior siglo cuando se adopta el concepto de calidad, en términos modernos que podríamos sintetizar en estos ámbitos: la garantía de la calidad, el control de la calidad y la calidad total.
¿Quiénes fueron los promotores de este concepto y sus principales aportaciones? Sin ánimo de ser exhaustivo, nos detendremos en los siguientes personajes:

Walter A. Shewhart (EE.UU., 1891-1967)

Se le considera un pionero en la realización de estudios sistemáticos sobre la calidad basándose en métodos estadísticos. Sus ideas se aplicaron en la Bell Telephone Company a partir de mediados los años veinte del siglo pasado con el fin de reducir el porcentaje de defectos en la fabricación de instrumental telefónico. Su obra *Economic Control of Quality of Manufactured* recoge los fundamentos de sus ideas y su modelo conocido como SPC (Statistical Process Control).
El control es una de las funciones esenciales de la empresa junto con la previsión, la preparación y la ejecución de las tareas que le son propias. Afecta a lo administrativo, lo técnico y lo presupuestario.
El control productivo entendido como calidad es una técnica desarrollada tras la Segunda Guerra Mundial en el Reino Unido y los Estados Unidos basada en la estadística que permite controlar la fabricación de un producto a partir de la extracción de muestras para decidir la aceptación o no de una determinada partida en relación con unos márgenes de error predeterminados como aceptables. El administrativo incide sobre la realización de la tramitación de la información en y por los canales establecidos considerando los tiempos de ejecución, del mismo modo se establece el control presupuestario destinando partidas a gastos fijos y gastos variables y analizando las desviaciones en periodos de tiempo limitado.

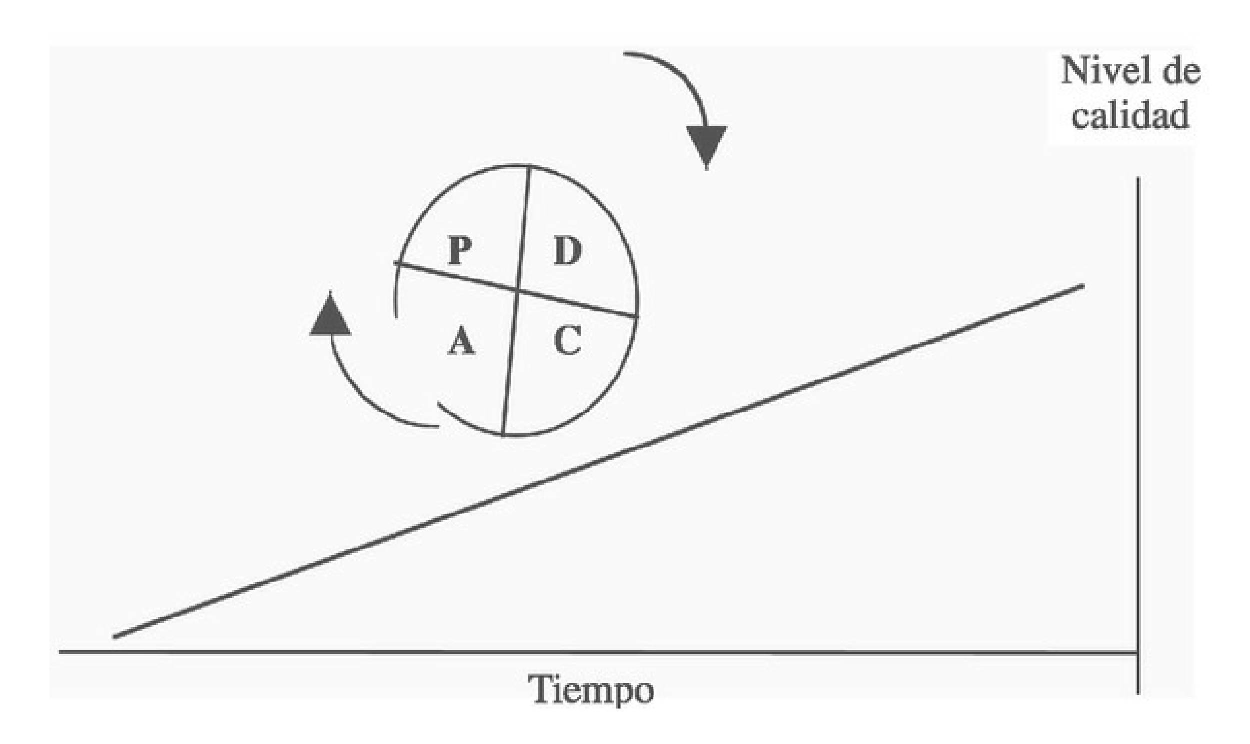
W. Edward Deming (EE.UU., 1900-1993)

Basándose inicialmente en la obra del anterior, de quien fue discípulo, aplicó sus conocimientos al mundo de la empresa bajo tres ideas fundamentales: introducir el concepto de calidad en procesos y productos, incrementar la productividad y hacer competitivas a las empresas. Sus ideas se publicaron en un texto titulado: *Out of the*

crisis. Tales supuestos empezaron a cuajar al principio en Japón, donde ya en 1951 se creó un galardón con su nombre, sus ideas merecieron el reconocimiento en su país en los años ochenta.

Es clásico su modelo PDCA [(10)] donde sintetiza sus planteamientos sobre la calidad fundamentados en un continuo ir y venir sobre las siguientes ideas: cómo planificar la acción, cómo hacer las cosas, necesidad de supervisar todo el proceso y analizar los resultados para volver a planificar y así sucesivamente. Las etapas del *ciclo de calidad* de Deming (1986) incluyen:

- Planear la realización de un producto (o un servicio) con ayuda de la investigación de necesidades, del mercado, de gustos del consumidor, de potenciales usuarios, etc, e idear el plan de acción.
- Realizar el producto o el servicio controlando su ejecución.
- Ofertar y promocionar el producto o servicio.
- Analizar y verificar si las características del producto o servicio y el precio del mismo satisfacen a los consumidores potenciales, a los clientes o usuarios.
- Redefinir y mejorar el producto o servicio hasta el momento de ser presentado.



Cuadro nº 16. Modelo de calidad PDCA de Deming

Su planteamiento e ideas se han fusionado en catorce puntos que intentan reflejar la filosofía de su proyecto y el modo de operar dentro de estos ciclos de calidad y competitividad:

1.Constancia entendida como mejora constante de productos y servicios.

2.Nueva filosofía de la empresa acorde con los requerimientos de la nueva empresa y de la nueva economía.

3. Entender la **inspección** como un modo de alcanzar la calidad integrándola en todo el proceso.

4. Eliminar el precio más bajo como criterio único para la compra, estableciendo **relaciones sólidas de fidelidad y confianza** con los proveedores.

5.Mejora continua de los procesos productivos y de los servicios.

6. Incorpora la **formación** en el puesto de trabajo.

7. Considerar el **liderazgo** como orientación a la mejora de la calidad.

8. Desechar los **temores** a expresar las opiniones o preguntas, generando confianza entre los trabajadores.

9. Eliminar las **barreras** entre los departamentos para facilitar la colaboración y el trabajo en equipo.

10. No utilizar con los trabajadores **eslóganes** del tipo "conseguir 0 defectos" o "aumentar la producción" porque no son efectivos y contribuyen a crear mal ambiente.

11. Sustituir las **cuotas** y objetivos numéricos por otros criterios que enfaticen la calidad de los procesos.

12. Potenciar en los empleados la valoración de su propio trabajo y la satisfacción intrínseca por los **logros personales**.

13. Establecer planes personalizados de **formación** y mejora para aumentar la capacitación de los recursos humanos.

14. La transformación, la innovación y el **cambio** en la empresa incumben a todas y cada una de las personas que la forman

(Deming, 1986).

Josep M. Juran (Rumania, 1904)

Junto con los anteriores y a Peter Drucker se le considera uno de los padres de las nuevas corrientes organizativas de las empresas. Ejerció su influencia en Japón durante los años cincuenta. En 1986 publica *La Trilogía de Juran* (Planificación, Control y Mejora) donde resume sus teorías sobre la calidad (Juran y Gryna, 1988).

Taiichi Ohno (Japón, 1912-1990)

Como vicepresidente en la empresa Toyota Motor implanta y desarrolla un nuevo sistema de gestión de la producción que después ha sido adoptado por grandes empresas multinacionales. Su principal aportación es el concepto "*just in time*" (JIT). Su obra *El sistema de producción Toyota* explica que este sistema consiste en entender la gestión y dirección de empresas como un sistema en el que, para la producción de cualquier bien, los componentes y materiales requeridos para su elaboración, están en el lugar y cantidad correspondientes en el momento exacto en el que se precisan, con lo que se reducen los inventarios, los almacenajes y los ciclos de producción.

Kaoru Ishikawa (Japón, 1915-1989)

Ishikawa, junto con Ouchi, son conocidos como los expertos, promotores y pioneros de los "círculos de calidad" en las empresas japonesas y posteriormente en los EE.UU. Entre sus publicaciones destaca la obra *¿Qué es el Control Total de la Calidad?*, donde refleja que el CTC se caracteriza por propiciar la participación de todos en la responsabilidad de cuanto se hace en las empresas, desde los más altos directivos hasta los empleos más bajos. El método de trabajo se base en el diagrama de Ishikawa, conocido con el nombre de espina de pescado.

Los círculos de calidad se basan en el desarrollo de la "teoría Z" (Ouchi, 1984), algunos de cuyos principios fundamentales son:

- Ofrecer empleos por largos periodos, frecuentemente de por vida.
- Fuerte sentimiento de pertenencia a la empresa.
- Identificación con los objetivos de empresa, fortalecimiento de los sentimientos de solidaridad y camaradería.

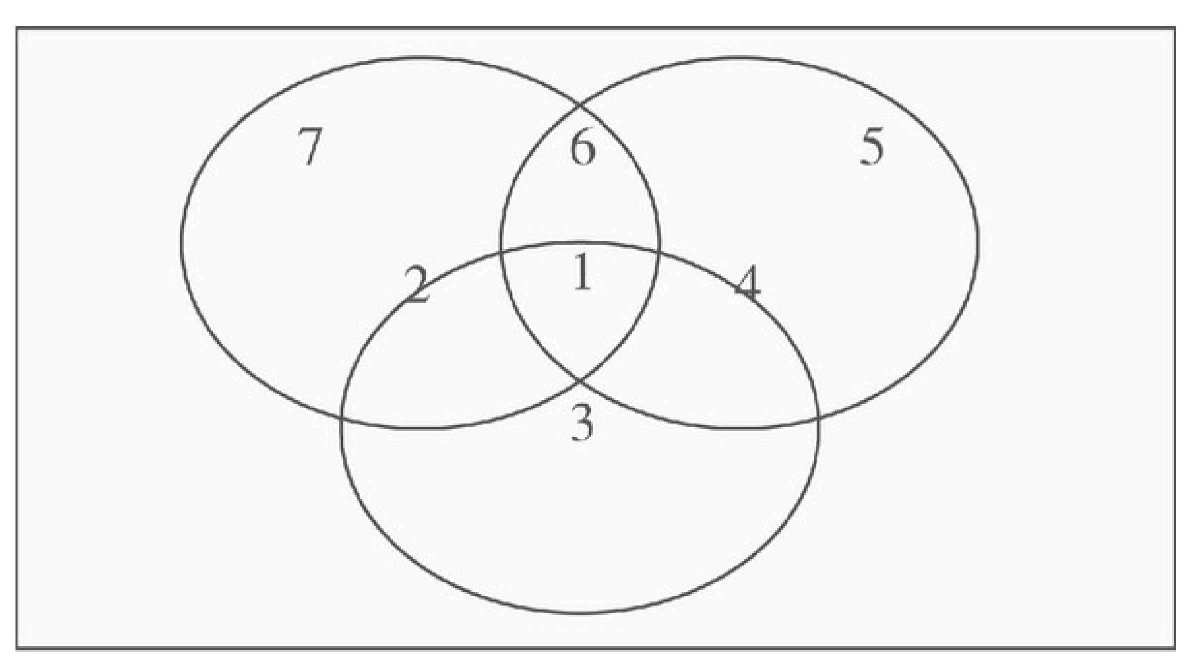
- Larga y completa formación de base al entrar y formación especializada a cargo de la empresa.
- Evaluación y promoción por periodos largos de vinculación a la empresa, normalmente cada diez años.
- Especialización, no sólo técnica, sino en la gestión, organización y desarrollo de la empresa.
- Incrementar la responsabilidad de los trabajadores en los procesos de la empresa facilitando reuniones en las que se discuten cuestiones técnicas y de política de empresa, con el ánimo de tomar y facilitar las decisiones.

Puede resultar esclarecedor el que el propio Ishikawa considera que pueden distinguirse varios tipos de calidad:

- La que el cliente/usuario espera recibir: *calidad demandada*.
- La que la organización planifica conseguir: *calidad programada o diseñada*.
- *La calidad realizada o conseguida*.

Las relaciones entre ellas pueden dar origen a ciertas inconsistencias o refuerzos que en forma de diagramas presenta y valora con distintas calificaciones:

1. Calidad adecuada.
2. Calidad conseguida con riesgo.
3. Calidad inútil y superflua.
4. Satisfacción inútil.
5. Esfuerzos inútiles en calidad.
6. Esfuerzos en calidad útiles pero insuficientes.
7. Insatisfacción del cliente.



Cuadro nº 17. Distintos tipos de calidad según Ishikawa (Philip B. Crosby, EE.UU., 1926-2001).

Como director de calidad su preocupación se centró en garantizar la calidad. Entendía la calidad como prevención de fallos y defectos y cómo mejora de los procesos para evitarlos; también demuestra que la ausencia de calidad incrementaba los gastos. A partir de él se habla de pérdida por ausencia de calidad y "cero defectos", entre sus obras destacan: *La calidad es gratis* y *Calidad sin lágrimas*.

Destacar igualmente otras teorías clásicas de corte más psicológico como las de Argyris sobre el conflicto; Maslow y la jerarquía de necesidades; Herzberg y su componente higiénico del trabajo; McGregor con la contraposición entre la teoría X e Y; McClelland, que fundamenta el comportamiento del individuo y del grupo entre el logro y el no logro -cuya síntesis puede verse en Jiménez (1990)- que junto con otras aportaciones más recientes de corte economicista han dado lugar a modelos de calidad, ya suficientemente divulgados como pueden ser el modelo de gestión de calidad total (TQM) y el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), que comentaremos más adelante.

7.2. *Concepto de calidad y su traslación a niveles del sistema*

Parece que exista un consenso en que los servicios que se presten deben ser de calidad y que esta frase sería suscrita por la inmensa

mayoría. El problema surge cuando se intenta analizar qué subyace o qué entiende cada uno bajo la palabra *calidad*.

Como muchos otros términos, éste no tiene una tradición pedagógica, pero se ha colado en los últimos años con una intensidad inusitada, procedente del mundo empresarial, organizativo y productivo en donde se asocia con la calidad de los procesos en el mundo fabril, los círculos de calidad, la calidad del producto, etc. y porque el mismo mercado nos tiene acostumbrados a ofrecernos productos de *distinta calidad*.

Hemos de convenir que en educación no existe una definición de calidad por distintas razones: porque no existen antecedentes, porque en esencia es un concepto abstracto con mucha carga subjetiva y porque no es un absoluto, sino un conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten apreciarlo, estimarlo o valorarlo como igual, mejor o peor que sus similares.

Parece existir otra dificultad derivada del principio psicológico de asociación: cuando escuchamos el término velocidad nadie piensa en el lento caracol, sino el rapidísimo coche de carreras pongamos por caso; ahora al hablar de la calidad de las instituciones educativas, pudiera parecer que antes no tenían *ninguna calidad* o, por el contrario, que por el hecho de aparecer, ésta ha de ser, ya no sólo aceptable, sino excelsa.

Considerando distintas aportaciones, es oportuno el diferenciar:

- Calidad de una cosa en tanto en cuanto ésta consigue, en mayor o menor grado, el propósito para el que fue pensada (¿calidad como eficacia?); p.e.: entender el libro como un *algo* en el que almacenar, guardar información, aunque pueda tener otros usos impropios como servir de calce para equilibrar o aguantar algo.
- Calidad entendida como una valoración entre una cosa y su precio, normalmente se denomina relación precio-calidad, supone una búsqueda de equilibrio entre el servicio, el objeto, el gasto que representa y la satisfacción que ofrece; p.e.: aceptar o no un presupuesto de material didáctico poniendo en relación las prestaciones con el precio.

- Calidad como una escala de tipo ordinal o de intervalo en donde posicionar una cosa con una calificación de mala, poca, aceptable, buena, notable o muy buena calidad; p.e.: las calificaciones de los alumnos como indicativos de la calidad de lo aprendido.
- Calidad entendida como excelencia, si bien el marchamo de calidad nada más se otorga cuando algo supera niveles altos de exigencia.
- Calidad como expresión de superación de un determinado estándar o nivel de exigencia mínimo; p.e.: determinar la calidad de algo o alguien como apta o no apta.
- Calidad como garantía, por haber superado procesos de elaboración, formación o cualquier otro desarrollo que encierra supervisión, seguimiento de normativa etc.; p.e.: seguir los protocolos ISO 9000.
- Calidad como excepción o rareza, lo único o escaso siempre es considerado con valores cualitativamente altos; p.e.: desde piezas viejas y deterioradas de museo hasta disponibilidad de ejemplares del tipo que sean difíciles de lograr.
- Calidad como resultado de una selección al inicio de procesos; p.e.: egresados de determinados centros cuya entrada es muy selectiva.

Harvey y Green (1993: 14) distinguen, tras analizar diferentes estudios, cinco grupos de definiciones tipo, según preconicen o prioricen uno de estos aspectos:

- Calidad como excepción (excelencia).
- Calidad como perfección y consistencia (error cero).
- Calidad como conveniencia a los propósitos (misión, orientación, consumidor, cliente).
- Calidad como valor (económico, ligado a la rendición de cuentas).
- Calidad como transformación que supone cambios cualitativos tales como transferencia cognoscitiva, elevar los niveles de autoaprendizaje y toma de decisiones.

Las aportaciones (traducciones) que se han hecho de autores e instituciones extranjeros han incrementado las interpretaciones e introducido matices, no siempre esclarecedores, ya que cada uno aporta una visión del concepto procedente de su contexto, aun utilizando los mismos términos. Así, por ejemplo, Trow (1994) entiende y define *quality management* como el aspecto de la función global de la dirección que determina y ejecuta la política de calidad en cuanto a intenciones y dirección de la institución, de forma que ésta describe los procesos y los mecanismos instrumentalizados para que los responsables desempeñen sus acciones según dichos protocolos. La ISO 8402 no define *quality management*, pero sí *quality audit*, a la que bien podría sustituir, ya que se entiende como una investigación para determinar si la calidad de las actividades se ajustan a las órdenes previstas y si los 'productos' son ejecutados eficazmente y si son convenientes para lograr los objetivos. Sobre esta problemática nos advierte Van Vught (1994: 190) "*quality audit*" es una forma parcial de entender la *quality management*, que ya se está haciendo popular" en diversas publicaciones y documentos como en Tabatoni (1995).
Dado que el concepto de calidad es multidisciplinar y complejo, es preciso despejar dos obstáculos: ¿cuáles son los componentes o dimensiones de la calidad y cuáles son los más importantes?
Desde una perspectiva basada en el rendimiento de cuentas tomando como base la evaluación de programas sociales, Martin y Kettner (1996: 42) nos aportan las siguientes dimensiones de la calidad:

Dimensión	**Definición**
Accesibilidad	El programa es fácil en cuanto a su acceso o adquisición.
Garantía	El profesorado o personal del programa es amable, cortés y entendido.
Comunicación	La información del programa es suministrada en un lenguaje simple y comprensible.
Competencia	El profesorado del programa posee los requisitos de conocimiento y habilidades o destrezas.
Conformidad	Los servicios esperados están convenientemente estandarizados y son de confianza.
Cortesía	El profesorado o personal del programa demuestra respeto hacia el cliente.
Deficiencia	El programa carece de elementos importantes o está falto de ciertas características.
Durabilidad	Los efectos del programa no desaparecen rápidamente.
	El profesorado del programa intenta comprender las necesidades de los

	clientes y proporciona atención individualizada.
Humanidad	El programa proporciona modos que protegen la dignidad de los clientes y el sentido de la autoestima.
Eficiencia	El programa acabado consigue las propuestas deseadas.
Veracidad	El programa funciona con seguridad y es exacto, fidedigno con un mínimo de variaciones en tiempo o entre clientes.
Interés	El programa distribuido (ofertado) es oportuno.
Seguridad	El programa es seguro y libre de riesgo o peligro.
Concreción	Las apariencias de las facilidades, del equipamiento, del personal y de los materiales publicados que rodean al programa distribuido son apropiadas.

Tabla nº 69.*Dimensiones de la calidad* (Martin y Kettner 1996: 42)

Por su parte, Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990: 27) encuentran tras analizar varios programas sociales que las dimensiones más valoradas por los clientes y usuarios de este tipo de programas son, por este orden: veracidad (consistencia), interés, garantía empatía y concreción.

Una síntesis ejemplificada del concepto de calidad en la educación superior para conocer si la puesta en marcha de una determinada acción formativa (mission) es incorporada o no bajo esta perspectiva valorativa proviene de la Winona State University (Martin, 1996 cit. Heywood 2000: 71), pero que fácilmente puede ser aplicable en otros niveles. Integra nueve áreas de estudio para comprender, recoger información y valorar dicha calidad, estas son:

"1. Enfoque de la misión

a) Previsión de fondos para lograr la misión institucional.

b) Currículum ofrecido para lograr la misión.

c) Aprobación del informe de la misión.

d) Adopción de un plan estratégico de apoyo al informe de la misión.

e) Consecución del mejor plan estratégico.

2. Calidad de la Facultad

a) Títulos académicos y otras credenciales de los profesores y personal.

b) Sistema de revisión de las realizaciones o rendimientos, incluyendo alumnos y evaluación por pares.

c) Acceso a la institución y permanencia.

d) Compensaciones de la facultad.

e) Disponibilidad de la facultad para los estudiantes fuera del aula.

f) Servicios gratuitos de actividades públicas y de comunidad ofrecidos

f) Servicios gratuitos de actividades públicas y de comunidad ofrecidos por la facultad.

3. Calidad de la instrucción

a) Tamaño de la clase y ratios alumno/profesor.

b) Número de créditos/hora impartidos por el profesorado.

c) Ratio de profesores a tiempo completo y de otros empleados docentes.

d) Acreditación otorgada a los programas impartidos.

e) Énfasis institucional por la calidad de la enseñanza y de la reforma.

4. Cooperación y colaboración institucionales

a) Participación conjunta y uso de tecnología, equipamiento, suministros y expertos dentro de la institución.

b) Con otras instituciones y empresas de la comunidad.

c) Cooperación y colaboración con la industria privada.

5. Eficiencia administrativa

a) Porcentaje de gastos administrativos comparados con costes académicos.

b) Uso de mejores prácticas administrativas que eviten la duplicación injustificada y el despilfarro en la administración y en los programas académicos.

c) Cantidad destinada a gastos generales.

6. Requisitos de entrada

a) Puntuaciones del alumnado.

b) Promedio en las actividades desarrolladas por los alumnos. c) Prioridad de matricularse a los residentes en el estado.

7. Resultados de la titulación

a) Proporción de graduados.

b) Proporción de graduados empleados.

c) Información de patronos sobre graduados que hayan empleado o no.

d) Valoración de graduados y postgraduados empleados relacionados con las calificaciones.

e) Número de graduados que continúan formándose.

f) Créditos/horas empleados para graduarse.

8. Estrategias de acogida de la institución

b) Continuidad de programas educativos para graduados y otras personas.
c) Accesibilidad de la institución a todos los ciudadanos del estado.
d) Cantidad de subvenciones procedentes del sector público y privado.

9. Consolidación de los fondos para la investigación

a) Soporte financiero para la reforma de la enseñanza educativa.
b) Cantidad de subvenciones procedente del sector público y privado.

Tabla nº 70.*La calidad en la educación superior de Martin* (cit. Heywood, 2000: 71)

Además, el término calidad se encuentra asociado a otros que de alguna manera lo condicionan y caracterizan. Me estoy refiriendo a cuestiones tales como eficiencia, eficacia, mejora, excelencia, igualdad, satisfacción, etc., que tienen implicaciones relevantes, pero que muchas veces se presentan como incompatibles o alternativas, dando origen a debates, controversias, falsas antinomias, posturas engañosas o paradojas (De Miguel, 1997). Por otra parte, existen enfoques o modelos evaluativos de la calidad que, sin ningún ánimo de prejuzgar negativamente, tienen denominaciones excesivamente pretenciosas, presentándose como panaceas, cuando sus planteamientos son sectoriales.

Es evidente que la búsqueda de la calidad no es tarea sencilla, por la complejidad a la que aludíamos al principio; pero, además, a esta dificultad de coincidencia conceptual, el consiguiente modelo que se asuma puede que nos sirva, sí en sus planteamientos generales, pero no en su particularidad dependiendo del nivel educativo al que hagamos referencia. Como en el ejemplo anterior, relativo a la educación superior, puede que sí sea válido en los planteamientos generales pero que no nos sirva para analizar otro tramo del sistema, en su particularidad, ya que "la calidad de la formación se decide siempre dentro del contexto y, por tanto, adquiere formulaciones concretas y diferentes en cada uno de los contextos específicos de la formación en cada país. Aunque el proceso global de la formación, que va desde el análisis de las necesidades de formación a la planificación y aplicación de actividades de formación y la evaluación de las mismas, se examina habitualmente desde el punto de vista de la

mismas, se examina habitualmente desde el punto de vista de la calidad, los criterios (económicos, sociales y técnicos) empleados para definir la calidad de la formación, y los objetivos y métodos de la garantía de calidad difieren grandemente entre los diversos países, e incluso entre la formación profesional inicial y la continua dentro del mismo país" (Chassapis, 1997: 105).

Desde la visión de la formación profesional, Van den Berghe (1997) nos presenta un amplio panorama de posibilidades de análisis; muchas de ellas pueden ser aplicadas a cualquier nivel siempre que se respeten, contemplen y se adapten distintos "planos de análisis" (entre cinco y siete) respecto a la calidad, y los elementos que se aglutinan, desde el más bajo (aprendizaje de los alumnos) hasta el más alto (la política educativa). Estos dos planos, considerados como los más tradicionales, y sobre los que más estudios hay, en estos momentos tienen menos peso o vigencia; la tendencia es investigar los "planos" intermedios, ya que la calidad de la formación no depende solo de la calidad del sistema educativo, que puede ser muy bueno, pero cerrado y elitista (plano superior, el político) ni del nivel de aprendizaje de los alumnos (plano inferior) ya que el alumno, en último extremo es el menos responsable de su formación, ya que es el último eslabón de la cadena. Sobre él suelen volcarse todas las características (positivas y/o negativas) del sistema, con lo cual más que analizar los resultados del sistema, lo que se hace es tomar una parte por el todo, dicho de otro modo, valorar una parte y extrapolarlo a la totalidad.

Otro aspecto interesante a comentar es el hecho de que la calidad de un programa o actividad formativa, tanto formal como no formal, y la calidad de su desarrollo suelen ir emparejadas; es decir, que normalmente puede hacerse una lectura transversal de los diferentes planos. Entre estos suele haber un cierta armonía entre las valoraciones, salvo excepciones, de forma que a una política educativa correcta, suele corresponder instituciones con buenas estructuras organizativas y académicas en las que se desarrollan de forma adecuada los currículos por parte de profesores competentes y en la que los resultados de los alumnos son aceptables. Igualmente es normal que aparezcan correlatos con cargas deficitarias como

teóricos institucionales y técnicos que dan origen a prácticas poco afortunadas en todos los niveles o planos de análisis.

El siguiente cuadro [11] puede facilitarnos de forma esquemática los principales puntos de interés a la hora de profundizar en cuestiones de calidad relacionada con la formación profesional, pero en muchos de sus aspectos válidas para otros niveles del sistema, teniendo en cuenta los diferentes planos mencionados:

La política de enseñanza y formación profesional	
El objetivo de los enfoques de garantía de calidad y gestión de la calidad.	¿Cuáles son los propósitos de la calidad?, ¿bajo qué modelo conceptual se aplican?, ¿cuáles son las razones de la preocupación por la calidad?
Descentralización frente a normas "centrales” de calidad.	Se observa un aumento de la descentralización del aparato del estado para permitir a las instituciones y administraciones periféricas adecuar sus ofertas con flexibilidad y acomodo a las características del entorno local; pero por otro lado, se insiste en políticas de homologación, acreditaciones, etc.; o se refuerzan los servicios de inspección central: ¿son incompatibles estas tendencias?, ¿en qué medida una u otra tendencia es indicadora de calidad?
Estrategias de calidad en el sentido de la elevación del estatus.	¿Por qué la formación profesional es considerada en muchos países o por muchas personas una enseñanza de segunda fila? ¿Por qué una determinada especialidad universitaria o no tiene un "rango” mucho más elevado que otra? ¿Hay especialidades o carreras elitistas? ¿Es una cuestión de recursos empleados?
Valor añadido de la certificación de los ofertores de formación.	Existen diferentes formas de reconocimiento, catalogación o certificación de la formación por parte de los ofertores de la misma. ¿La simple asistencia a formación posee el mismo valor que una certificación de calidad aplicando la ISO 9001? ¿Es igualmente válida una acreditación o certificación otorgada por un organismo público que otro privado?
La regulación frente a las fuerzas del mercado libre en la mejora de la calidad.	¿Debe el estado intervenir con el fin de regular los desequilibrios entre oferta y demanda?, ¿hasta dónde o y hasta cuándo es apropiada la intervención del estado?, ¿qué sería objeto del libre mercado en cuanto a calidad?, ¿qué opciones pueden derivarse o han de hacer las corporaciones, organizaciones profesionales, sindicatos, etc.?
Especificidad del sector de la enseñanza y formación profesional continua.	Muchos de los enfoques de la calidad han sido trasladados del mundo de la empresa y de la industria: ¿hasta qué punto son asumibles, tal cual, en el mundo de la educación?, ¿cómo debería traducirse esto en disposiciones, conceptos criterios específicos para garantizar la calidad?
Evolución hacia nuevos métodos de formación y	Muchos modelos de aplicación de garantía de la calidad están basados partiendo de modelos aplicados en la producción industrial y a gran escala: ¿dichos parámetros son igualmente válidos a pequeña escala y para determinar la calidad de una oferta limitada de un curso,

de formación y enseñanza.	para determinar la calidad de una oferta limitada de un curso, programa o master?, ¿qué ocurre con la calidad de la formación en modalidades no presenciales, o informatizadas?
Los sistemas de enseñanza y formación profesional	
La transformación del papel de las autoridades públicas y los agentes sociales.	Las tareas de consultoría para el diseño de los planes de formación intervienen distintos agentes sociales: ¿cuál es el nivel de participación?, ¿cuál es la calidad de sus aportaciones?, ¿cómo se determinan las necesidades educativas?
Las percepciones de la calidad de los agentes.	¿Es coincidente el concepto de calidad entre los diferentes agentes?, ¿entre alumnos y profesores?, ¿qué modelos o conceptos son los imperantes?, ¿por qué?
Eficacia de los enfoques de calidad.	¿El enfoque de la calidad determina la eficacia de las acciones, para que estas sean de calidad?, ¿la eficacia está ligada al concepto de calidad o depende del contexto y las circunstancias, si es así, en qué medida?
Evaluación de la calidad para la mejora de la calidad.	Los diferentes modos de entender la calidad determinan la forma de evaluar la calidad, ¿qué méritos tiene cada una de estas modalidades?, ¿los esfuerzos en mejorar la calidad del sistema de evaluar la calidad del sistema revierten en mejorar la calidad del mismo?
Capacidades transversales y generales.	El diseño de los nuevos programas exige integrar cada vez más mayor número de expectativas en cuanto a variables de ocupación que requieren la integración de capacidades transversales y generales: ¿se contempla esto en los análisis de calidad?, ¿cuál es su valor añadido?, ¿cómo detectar los efectos?
La transformación del papel de las inspecciones escolares.	¿Cuál debe ser el papel de la inspección en los centros?, ¿en qué elementos debe fijarse?, ¿debe afectar por igual a los centros públicos que a los privados?
Los conceptos de la calidad para la enseñanza y formación profesional	
El amplio marco de calidad para la oferta de la enseñanza.	¿Sea cual sea el concepto de calidad por el que nos definamos, es igualmente válido para todo el complejo mundo de enseñanzas?
Concepto de calidad para la programación y la aplicación.	¿La excelencia, la satisfacción del usuario o la inversión de tiempo y dinero da como resultado un programa de igual calidad?
Las funciones de los sistemas de control de la calidad.	¿Quién debe asumir esta tarea?, ¿necesitaría a su vez supervisión?, ¿por parte de quién?, ¿qué tareas debería realizar?, ¿cuáles serían sus atribuciones fundamentales en cuanto a calidad?, ¿cómo se puede valorar la eficacia del sistema de control de calidad?
Los criterios de evaluación para conseguir objetivos de calidad.	¿Qué tipo de criterios se han de aplicar?, ¿cuáles en cada fase o momento (inversión, diseño, materiales, desarrollo, etc.)?, ¿es unívoca la relación entre objetivos de calidad y los de rendimiento, o de utilidad?, ¿es algo cuantitativo, cualitativo?
Los métodos de garantía de la	¿Cómo detectar los mismos niveles de calidad o exigencia de la misma

examen de los alumnos.	docente e, igualmente, en la garantía de los exámenes y en su correcta valoración?
La gestión de la calidad de las instituciones y la calidad de la formación.	Los enfoques derivados de las ISO 9000 hacen referencia a los procesos y a garantizar la calidad del mismo para lograr el certificado correspondiente: ¿qué valor añadido tiene para institución y clientes?, ¿tiene efectos a largo plazo?, ¿qué incidencia tiene en la relación costes/beneficios?
La calidad en proyectos conjuntos de creación de la formación.	La asociación y colaboración entre instituciones es una necesidad, un indicador de calidad, ahora bien: ¿el que existan ya debe considerarse positivo?, ¿cómo la complejidad repercute en la calidad?, ¿es igualmente compartida la responsabilidad en la calidad por los conjuntos implicados?
Aplicación de enfoque de calidad a escala de organización	
Concienciar a la gente de la importancia de los conceptos de calidad.	Para que los enfoques de calidad den resultados es necesaria la participación y compromiso de los implicados ¿qué tipo de concienciación es necesario y en qué grado?, ¿debe ser igual para políticos, directivos, profesores, formadores, alumnos, empleadores?
Políticas de recursos humanos que faciliten la adopción de enfoques de calidad.	¿Qué estrategias de selección de personal se emplean?, ¿qué tipos de incentivos se contemplan?, ¿cuál es la disponibilidad?, ¿existen pactos de dedicación?, ¿hay ciertos controles de calidad que se tienen por burocráticos?, ¿qué motivación existe en estos casos?, ¿cuál es la responsabilidad de los gestores en estos casos?
Los recursos necesarios a escala institucional.	Aun en el ideal de llegarse a consenso sobre el concepto de calidad y sus objetivos: ¿qué recursos financieros, humanos o de otro tipo se necesitan para que la aplicación de los enfoques de calidad tengan éxito?, ¿qué papel juegan las autoridades y las instituciones para dotarlos o conseguirlos?, ¿qué prioridades establecer en caso de falta de efectivos?
La cooperación como medio para mejorar la calidad.	¿Qué nivel de calidad deben poseer las relaciones con el medio?, ¿compensan los sobre esfuerzos?
La garantía de la calidad como medio para mejorar la calidad.	La garantía de la calidad implica el acatamiento de procedimientos tenidos como burocráticos, lo cual puede considerarse contraproducente con la idea de mejora continua de la calidad y ver en los procedimientos una barrera para la necesaria creatividad. Los planes estratégicos y sus consiguientes objetivos a perseguir ¿qué grado de detalle deben contener?
Integración de aspectos didácticos en la garantía de la calidad.	¿Cómo determinar y aplicar la garantía de la calidad al proceso de enseñanza aprendizaje?, ¿puede integrarse por completo el proceso didáctico en el enfoque de garantía de calidad?
Evaluación del proceso.	¿Qué otros factores además de los relativos a la relación inversión-rendimiento, deberían contemplarse y que incidieran realmente en los procesos de formación?
Instrumentos y material de apoyo para los enfoques de la calidad en la	

Instrumentos y material de apoyo para los enfoques de la calidad en la enseñanza y formación profesional	
Instrumentos para la aplicación de la calidad.	¿Qué técnicas, instrumentos o procedimientos se conocen, se aplican o están disponibles?, ¿cuáles son los que faltan y son más necesarios?, ¿son transferibles las experiencias extranjeras?
Los indicadores de calidad.	¿Cuáles son los criterios para determinar si los indicadores disponibles se ajustan o no a la formación profesional?, ¿cubren todos los campos o especialidades?, ¿los indicadores deben ser genéricos o específicos para los centros?
Los estudio de caso.	¿Existe preparación para llevarlos a cabo?, ¿se considerarían evaluaciones internas, externas, mixtas?, ¿son transferibles dichas experiencias?
Valoración y evaluación.	Ya existe bastante experiencia al respecto, pero ¿qué métodos han demostrado mayor idoneidad y en qué contextos?, ¿la evaluación, realmente contribuye a la mejora de la calidad?, ¿qué debe evaluarse? o, por el contrario, ¿debe evaluarse todo?
Métodos didácticos.	¿En qué condiciones son más adecuados determinados métodos didácticos?, ¿cuál es la efectividad y el valor añadido de determinados métodos didácticos?, ¿método didáctico, eficacia y calidad de la enseñanza y del aprendizaje son compatibles?
El valor de la autovaloración.	¿La autoevaluación, como práctica individualizada, ideográfica, mejora la calidad del total?, ¿la autoevaluación es garantía de calidad?, ¿uno mismo o una institución misma es capaz de detectar sus deficiencias?, ¿la formación por si sola es garantía de calidad de todo el proceso?
El valor añadido europeo	
La dimensión europea del debate sobre la calidad.	Gracias a la UE, se dan las condiciones políticas de definir políticas integradoras y de movilidad, pero faltan muchas concreciones. ¿Qué ejemplos de mejores prácticas merecen ser divulgados y aplicados?, ¿existen prioridades verdaderamente útiles, rentables, satisfactorias, de calidad?
El valor añadido de la cooperación europea en la EFP.	¿Los programas de intercambio inciden en la calidad de la formación de sus implicados?, ¿cuáles son sus repercusiones?, ¿en sí mismos son de calidad o representan una novedad y una experiencia?
Investigación europea frente a investigación nacional.	¿Calidad y prestigio son equivalentes? Cada país tiene sus peculiaridades y así sus sistemas educativos, pero ¿se sabe qué virtudes o defectos son los más notorios en cada uno?, ¿son traspasables los sistemas educativos?, ¿qué principios?, ¿qué prácticas?, ¿qué experiencias?, ¿qué tipo de servicios de apoyo?, ¿qué infraestructuras?, ¿qué prácticas?
Contextos específicos que requieren un enfoque de calidad europeo.	¿En qué casos los enfoques de calidad orientados a Europa tienen más sentido que los nacionales (por ejemplo la formación superior, la enseñanza a distancia, la formación en idiomas....)?, ¿puede ser el mismo enfoque para todas las modalidades?, ¿deben emplearse los mismos procedimientos y protocolos?, ¿debe existir una única agencia europea de calidad?
	¿Es igualmente válido para establecer la calidad de un sistema basado en cumplimiento de normas que en demostración de rendimientos?, ¿son igualmente válidos los cómputos basados, p.e. en créditos/horas

la certificación a escala europea.	que en demostración de conocimientos o procedimientos?, ¿se pueden homologar a escala europea determinadas metodologías de valoración y evaluación y qué valor añadido aportaría?, ¿en qué ámbitos (programas, campos, sectores...) o en qué aspectos hay margen para otros tipos de enfoques de certificación y acreditación?, ¿son exigibles los mismos niveles de calidad en todos los países? (12)

Tabla nº 71.*La calidad en la Formación Profesional* (Van de Berghe, 1997)

Es importante dejar constancia de que esta aportación tiene como finalidad no tanto la de dar soluciones sino la de formular interrogantes de cara a futuras investigaciones en este complejo mundo de la investigación evaluativa y su relación con la calidad de las propuestas educativas, gestión y su desarrollo.

7.3. *El estado de la cuestión*

La tantas veces mencionada complejidad de la educación también se manifiesta en el momento de su evaluación, tal como hemos pretendido demostrar independientemente del nivel al que nos refiramos. Por tanto, no es extraño que aparezcan distintas aproximaciones, que dan origen a distintos enfoques, ya que parten de planteamientos y propósitos totalmente distintos. Desde el punto de vista teórico e investigador ya existen estudios que identifican tensiones, relaciones, interferencias entre diferentes colectivos, puntos de vista y mecanismos de acción y de responsabilidad al respecto. De Miguel (1997) recoge y analiza diversos trabajos de los últimos años sobre la diversidad de modelos evaluativos de las instituciones educativas. El resultado es un interesante triángulo en el que confluyen intereses de muy distinta índole que presenta del siguiente modo (p. 148):



Cuadro nº 18. Elementos implicados en la evaluación (De Miguel, 1997: 148)

Los tres sistemas, que aparecen en el gráfico, a través de los cuales se lleva a cabo el control social de las políticas públicas -aunque denominadas de diferentes formas por los autores citados por De Miguel (1997)- son fácilmente identificables, así como algunas de sus atribuciones, estas serían:

Autores	**Atribuciones**		
Wolfe	Estado	Sociedad civil	Mercado
House	Poder	Estatus	Dinero
Clark	Autoridad estatal	Oligarquía académica	Mercado
Mac Macpherson	Técnico	Profesional	

Tabla nº 72.*Atribuciones evaluativas y centros de interés* (De Miguel, 1997)

Es, pues, determinante el conocer el origen de la propuesta evaluativa y los propósitos de la misma ya que cada autor o generador del enfoque o modelo de evaluación (de la calidad) del sistema educativo o de un componente del mismo se sitúa y asume una gran parte de los principios y procedimientos que lo definen, aun sin ser totalmente conscientes de lo que representan, de forma que las propuestas dan respuestas más a intereses sectoriales -identificados por quien propone el modelo- que a una visión conjunta y comprensiva del problema que requiere de una respuesta más global. No es extraño, como afirma Rodríguez Espinar (2002: 2), que "diferentes *enfoques/modelos* de evaluación *revoloteen* alrededor del *negocio* de la evaluación de la calidad: Sistema ISO 9000, EFQM, Acreditación, *Benchmarking*, Evaluación Institucional. Dado que el origen diferente de los mismos, el nivel de adecuación a los objetivos perseguidos, así como la dependencia de unos u otros agentes para su operativización, es de interés reflexionar, una vez que *se aclare el qué se entiende por evaluación del sistema*".

Desde el punto de vista de la investigación evaluativa es necesario incidir en que evaluar la calidad de las acciones educativas y de los centros consistiría en determinar, mediante la aportación de las evidencias derivadas de un proceso correcto de recogida de información, si son eficaces, si son eficientes, si mantienen e

incrementan el interés o la motivación, si perfeccionan sus propios procesos y si satisfacen a todas las personas implicadas y, ¡todo ello a la vez! Por tanto, los modelos o enfoques no deben entenderse como alternativas sino como complementariedad, ya que *cada uno de ellos*, nos guste o no, se deriva de una *concepción epistemológica y un modo diferente de entender la sociedad*; con lo cual, en sí mismo, ofrece una visión parcial y sesgada. Así, puede ocurrir que un determinado programa, centro o servicio educativo, sea eficaz pero en absoluto provoque satisfacción o que otro que si la logre, por el contrario, sea escasamente eficiente. Del mismo modo, el enfrentar la eficacia con la mejora, sobre la base de que la primera parte de supuestos positivistas, productivos y empíricos y que persigue objetivos tangibles a demostrar mediante metodologías cuantitativas, mientras que la segunda requiere interpretaciones de la realidad subjetiva, ya que lo mejor, en abstracto, es intangible, por subjetivo -lo que para unos es mejor, para otros es peor- lo cual requiere para su comprensión metodologías cualitativas; esto es, enfrentar dos concepciones de forma artificiosa, ya que lo realmente necesario es su convergencia, no el enfrentamiento. Los trabajos de Pawson y Tilley (1997) quienes titulan a su obra *Realistic Evaluation* (Evaluación realista) pretenden tender puentes entre estas concepciones. Así debe entenderse esta llamada de atención para el futuro inmediato que nos presenta De Miguel (1997: 152) cuando afirma: "al igual que en otros campos de la educación, la investigación y la evaluación sobre las escuelas adolece de una falta de modelos que integren estrategias cuantitativas y cualitativas lo que dificulta el avance del conocimiento"; para justificar esta afirmación nos facilita los siguientes argumentos y referencias, muy dignos de tenerse en cuenta:

a) Estudios realizados por la IEEA cuya finalidad se orienta a estimar la eficacia de los sistemas escolares (*educational effectiveness*) en algunos casos concluyen con afirmaciones un tanto sorprendentes, en este caso sobre la lectura: solamente el nueve por ciento de la varianza entre las escuelas puede ser explicada a partir de variables relativas al sistema educativo (Postlethwaite y Roos 1992, Scheerens y Bosker, 1997).

b) Tras el análisis de resultados provenientes de enfoques evaluativos centrados en la productividad de los sistemas escolares aplicando modelos matemáticos (análisis de regresión, modelos jerárquicos lineales, correlaciones, análisis de varianza, etc., como los de Webster y alt. (1994), Castejón (1994), OCDE (1995), Hill y Rowe (1996) y otros trabajos de corte cuantitativo es esta misma línea), se llega a la conclusión de que su contribución a la explicación de la calidad de los centros sea considerada como pobre en relación con el número de esfuerzos realizados.

c) "Los metaanálisis realizados sobre esos y otros estudios desde una perspectiva más cualitativa (Levine y Lezotte, 1990; Cotton 1995; Hill y alt. 1995; Grisay 1996; Slavin, 1996) concluyen diciendo que lo que marca la diferencia entre las escuelas es un conjunto de factores y no elementos aislados. La distinción por niveles -factores relativos al aula, la escuela y el sistema- confunde aún más el análisis ya que en la mayoría de los casos no es fácil establecer al ámbito al que pertenecen. Más aún, las escuelas que reúnen buenas condiciones (buenas dotaciones, buenos profesores, alumnos motivados, etc.) no necesariamente obtienen mejores resultados ya que *el todo es algo más que la suma de las partes*" (De Miguel, 1997: 151).

d) Gracias a las metodologías cuantitativas pueden identificarse algunos factores que pueden contribuir al éxito, pero de ahí no se puede deducir que su presencia en un determinado contexto ejerza necesariamente un efecto positivo.

e) La mayoría de las investigaciones evaluativas de corte cualitativo han sido diseñadas desde parámetros muy conceptuales con lo cual se han quedado en explicaciones o interpretaciones correspondientes al plano teórico o desiderativo, sin llegar a concretarse, en la práctica, sus propuestas, ni lograr explicaciones muy convincentes sobre la recogida y tratamiento de la información o el modo de llegar a las conclusiones.

f) El propio Castejón (1994: 59) concluye su artículo en los siguientes términos: por una parte: "Existe una porción significativa de la varianza del rendimiento del alumno al final del proceso

educativo e instructivo que permanece sin explicar, y cuyos determinantes pueden situarse en los procesos educativos generados en el centro escolar" y, por otra: "En suma, los resultados de esta investigación ofrecen una módica evidencia de lo que para muchos parece claro, que algunas escuelas son mejores que otras en un sentido global. Otra cuestión es establecer dónde se sitúan los factores de eficacia diferenciales de la escuela".

House (1992: 46), desde su posición más avanzada en el tiempo por razones contextuales, afirma que "ahora el empleo simultáneo de métodos cuantitativos y cualitativos es algo rutinario en ese espíritu de ecumenismo metodológico en el que nos encontramos", para su justificación comenta que:

- Los estudios cuantitativos a gran escala detectaron muchos problemas que ni habían previsto, ni resultaban fácilmente superables.
- Los programas educativos variaban ampliamente de unos lugares a otros, en un sitio tenían éxito y en otros no.
- Los participantes y personas implicadas presentaban grandes diferencias en cuanto a los propósitos de diferentes programas.
- Muchos de los proyectos de reforma no tienen efectos resistentes.
- Gracias a las evaluaciones del tipo que fueran, y a pesar de sus deficiencias "se cayó en la cuenta que encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (p. 47).

Lo dicho sobre la calidad y eficacia podría extenderse sin mayores explicaciones a la eficiencia, la excelencia, la equidad, la igualdad o la satisfacción. Argumentos como los anteriores no deben sino empujarnos a la integración metodológica de la forma y manera que propone la evaluación realista, también denominada de cuarta generación.

---

(1) Siguiendo las apreciaciones de Guba y Lincoln (1982 y 1989) -sobre todo- y de Tejada (1999) y Mateo (1999 y 2000).

Ver Texto

(2) En el caso de obras de autores extranjeros traducidas al español, hemos mantenido la fecha de su publicación en nuestro país, por su más fácil acceso y también para constatar el retraso que en aquellas fechas se producía res pecto a las corrientes más innovadoras procedentes de otros países: EE.UU., Francia, Inglaterra o Suiza, tanto en aportaciones directas, como acerca de reflexiones sobre lo que se hacía en los centros y lo que la teoría y la investigación iban consolidando.

Ver Texto

(3) En cada una de las horas he mantenido la versión original de autor, pero en algún caso he recurrido al esquema reproducido por Mateo, ya que sus descriptores creo que aportan información más clara. Debe ser un problema de traducción.

Ver Texto

(4) En evaluaciones institucionales, estos tres planos también aparecen: mejorar la docencia (didáctica), académico-administrativas sobre el profesorado o sobre planes de estudio y repercusiones personales y/o profesionales que pueden afectar favorable o desfavorablemente al ambiente de trabajo y a las relaciones personales.

Ver Texto

(5) "1. Las conversaciones con cada persona son confidenciales; el conocimiento que de ellas se tenga en la escuela dependerá de que ella misma lo proporcione.

2. El evaluador no informará a nadie ni examinará documentos pertinentes respecto a una persona concreta sin su consentimiento.

3. Las entrevistas, diálogos, reuniones del profesorado, reuniones de comisiones y escritos constituyen datos potenciales para la evaluación, pero los individuos tienen derecho a restringir la utilización de parte de sus intercambios y a corregir o mejorar sus intervenciones.

4. Quienes facilitan datos para la evaluación deben mantener el control respecto a los destinatarios de la información.

5. Debe procurarse que los informes carezcan de menciones a personas.

6. Cuando en los informes se atribuyen citas a personas, deben utilizarse pseudónimos o designaciones de rol. Aunque esto no garantice el anonimato, despersonaliza las cuestiones que pueden ser críticas en la discusión y que, de ser contenciosas, pueden convertirse en "demasiado personales".

7. No hace falta solicitar permiso para informaciones que se resuman o versen sobre perspectivas generales en cuestiones que no impliquen detalles específicos sobre personas o grupos.

8. Cuando los detalles que aparezcan identifiquen a la persona o la fuente, es preciso su permiso."

Los mismos autores recogen una aportación de Perloff y Perloff (1980) tras una revisión de 23 estudios en la que señalan "que los investigadores de la evaluación parecían adherirse a prácticas éticas exigentes, mientras que los investigadores "puros" utilizan a menudo procedimientos de dudosa validez ética, porque pretendían llegar a la "verdad" con independencia de su valor positivo o negativo (ídem: 287).

Ver Texto

---

(6) En vez de programa podría ser cualquier otro el objeto de la evaluación: centros, proyectos, docentes, servicio de biblioteca en una universidad, etc.

Ver Texto

---

(7) Aclara qué modelo es la representación en pequeño del fenómeno a investigar; "es una expresión y/o representación formalizada de una teoría que consideramos adecuada para investigar el problema". "Es el modo de abordar y representar la conceptualización teórica del fenómeno y/o problema que pretendemos clarificar, que lógicamente depende del punto de vista, perspectiva enfoque o paradigma que adoptamos para su comprensión y/o explicación". El diseño "es la delineación o planificación del proceso mediante el cual se va a llevar a cabo la investigación de un fenómeno que previamente hemos modelizado. Efectuar un diseño metodológico supone, por tanto, elaborar un 'plan' en el que se especifica la estructura, los procedimientos y los sistemas de control que vamos a llevar a cabo para resolver los interrogantes que hemos formulado..."

Ver Texto

---

(8) No debemos olvidar que, en el ámbito formal, el término programa se hace equivalente a la oferta formativa en relación con el desarrollo de una materia o asignatura durante un curso, trimestre o cuatrimestre escolar, dependiendo de su ubicación y amplitud (materia, asignatura, créditos en la ESO o en la Universidad) perteneciente al currículum oficial. Además en todos los centros escolares (Primaria y Secundaria) se ofrecen muchos programas específicos más o menos vinculados a materias tales como: programas sobre salud, sexualidad, participación social, prevención de drogas, informática, etc.

Ver Texto

---

(9) En esta clasificación y en la de diseños, De Miguel utiliza estudios y referencias de Ruttman 1984, Fitz-Gibbon y Morris 1987, Scriven 1991, Rossi y Freeman 1995 y Anguera 1995, entre otros.

Ver Texto

---

(10) De las palabras inglesas: *Plan, Do, Check, Act* y *Analyze*.

Ver Texto

---

(11) Inspirado en las ideas que Van de Berghe (1997) extrajo tras analizar siete informes nacionales sobre la calidad en sus respectivos países, más alguna otra investigación adicional por su parte y comentarios de expertos.

Ver Texto

(12) Hemos mantenido los "planos" y sus apartados pero hemos modificado algunos textos explicativos incluyendo o suprimido algunas frases o interrogantes con el fin de adecuarlo más a los propósitos implícitos en el texto.

Ver Texto

La evaluación de las instituciones, del currículum y de los programas

"Yo no pido a la ciencia ninguna certidumbre definitiva"
Popper

Desde que se fue democratizando la enseñanza y se va consolidando en la práctica el principio de la educación permanente, se implanta el derecho a la educación obligatoria y gratuita durante un determinado periodo, se incrementa el acceso a los últimos cursos de secundaria y a la Universidad o a estudios profesionalizadores y se potencia, facilita y atienden necesidades de formación continua, todo esto conlleva que la presencia de instituciones educativas en la sociedad se ha incrementado notablemente.

La necesidad de estas instituciones es manifiesta, a pesar de ciertos movimientos en contra, como los de Illich (1971) y Goodman (1973) y expresiones como la "escuela ha muerto" en los años setenta del pasado siglo; otra cosa es que la forma o los métodos según los cuales se organizan o actúen sea la más acorde con las demandas de la sociedad actual. En estos momentos, invadidos por la cultura de la globalización (Robertson, 1992; Habermas, 1996; Castells, 1997; Touraine, 1997; Beck, 1997; Bauman, 2001; Giddens 2001; Giroux, 2001) sus objetivos parecen estar cambiando, como está cambiando la idea de estado-nación, el estado republicano (americano) homogeneizador e igualador, el concepto de identidad nacional, la consideración o no de lo multicultural, la presión de las migraciones o apareciendo nuevos términos como el *glocalismo* o *glocalización* (de procedencia japonesa) que representa una mezcla entre los elementos culturales locales y los mundializadores originando configuraciones particulares.

Esta maraña de acontecimientos y conceptos -sociedades en red (Castells, 1997)- no es percibida igualmente por todos ni se manifiesta de igual manera a pesar de su afán expansivo. Alguno llega a interrogarse y dudar realmente de su existencia; según Touraine, la globalización no existe, es una creencia ideológica que pretende hacernos creer que todo está unificado, cuando en realidad lo que

existe es una ruptura de la modernidad, con lo que la globalización cultural no es más que una mera ilusión fomentada y creada desde planteamientos económicos y tecnológicos. No obstante, una cosa es discutir sobre su estructura ideológica y otra es analizar la sociedad en la que las ideas globalizadoras están calando y cuáles son sus manifestaciones y consecuencias.
Sería muy largo profundizar en esta cuestión. Simplemente para enmarcar el tema tomamos unas que pueden ser ilustrativas:
1. En relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación:
"Aunque la tecnología no es la causa de la transformación, sí es en efecto, un medio indispensable" (Castells, 2001: 50).
2. En relación con el cambio profundo:
"Una estructura social resulta transformada cuando se dan de forma simultánea y sistemática transformaciones en las relaciones de producción/consumo, poder y experiencia, que conducen principalmente a la transformación de la cultura" (Castell, 2001: 52).
La *macdonalización* nos hace ver que más que una globalización de la cultura lo que se está imponiendo una cultura desde un único punto de procedencia.
3. En relación con el poder político:
"El dilema fundamental de la sociedad de redes es que el poder ya no reside en las instituciones políticas" (Castell, 2001: 57).
4. En relación con las desigualdades:
Kofi Annan, Secretario General de la ONU, hizo, recientemente, los dos siguientes comentarios, basándose en un Informe de la Sociedad Internacional para el Desarrollo (SIDI): a) en el año 2005 el gasto mundial en publicidad sobrepasará al de educación; b) la mitad de la población mundial nunca realizaron ni recibieron una llamada telefónica.
5. En relación con los tipos de reformas:
Carnoy (2001) nos presenta estas posibles alternativas para enfrentarnos a este inicio de siglo en materia educativa. Plantea distintos tipos de reformas que esquematizo:

- Reformas basadas en la competitividad. Se requiere:

- **-** Descentralización y competitividad.
- **-** Seguimiento a normas establecidas.
- **-** Gestión racionalizada de medios educativos.
- **-** Mejora en la selección y formación del profesorado.

• Reformas basadas en los imperativos financieros (países en desarrollo):

- **-** Transferencia de la financiación pública de la educación desde el nivel superior al inferior.
- **-** Privatización de la educación secundaria y superior.
- **-** Reducción del coste por alumno en todos los niveles.
- **-** Reformas basadas en la equidad.

"Especial preocupación por aumentar la igualdad de las oportunidades económicas" (p. 106). Para ello, es necesario, entre otras cosas: Conectar con categorías sociales más desfavorecidas y potenciar el interés por determinados grupos: mujeres, la ruralidad, jóvenes en riesgo, etc.
Por ello se necesita una revisión a fondo y un posicionamiento de la escuela tanto de sus objetivos, como de su organización y de sus prácticas.
Sobre los objetivos habría que señalar una distinción:

a) Aquellos que son comunes y regulados por la legislación vigente y que normalmente se concretan en los objetivos de los planes de estudio y los diseños curriculares.

b) Aquellos otros que se derivan de planteamientos institucionales propios como manifestación de la propia idiosincrasia del centro, de la autonomía de la institución y la profesionalidad de los responsables de las acciones educativas, de sus relaciones con el entorno y de las demandas específicas de los destinatarios.

Ya comenté alguna de las particularidades y objetivos del sistema educativo y de cuanto podría incluirse como genérico y como más particular en los distintos niveles de la educación formal y de la no

formal y las instituciones educativas que desarrollan las correspondientes encomiendas según ley y tradición. Es ahora el momento de ampliar alguna de aquellas cuestiones en razón de los objetivos, los programas que desarrollan, el profesorado que las atiende, los destinatarios que reciben, las metodologías que utilizan, el tipo de organización que aplican o las relaciones que se establecen entre ellas y con el entorno que las rodea.

La sociedad delega la responsabilidad de la educación en estas instituciones a la vez que las regula de distintas formas, no sólo a través de la legislación, también de la ley de la oferta y la demanda, la consideración o no de entidad con prestigio, por afinidad ideológica o religiosa, por tradición, etc. Sea cual fuere el caso de ingreso, el resultado es que prácticamente la totalidad de los integrantes de una sociedad occidental han pasado por las instituciones educativas un mínimo de casi diez años, en las que docente, discentes, compañeros y directivos han compartido experiencias bajo el mismo techo **con el fin de que los alumnos, en sentido genérico, aprendan aquello para lo cual dichas instituciones fueron creadas que se concreta en los objetivos, el currículum y cuantas actividades alrededor de estos se generan.**

1. *EL CURRÍCULUM* (1) *Y LOS PROGRAMAS*

Mucho se ha escrito en los últimos cincuenta años sobre este término, catalogado como polisémico y, en nuestra cultura latina tradicional, por su historia ligada al Trivium y al Quatrivium, duplicatorio, porque la palabra Didáctica, los planes de estudio y las programaciones, etc., en la práctica, englobaban gran parte de las temáticas y contenidos que bajo el título currículum han ido filtrándose en nuestra bibliografía. Dicho esto, en absoluto debe entenderse que lo aportado bajo la etiqueta curricular no haya significado un aporte considerable de ideas muy aprovechables; al contrario, ha supuesto un revulsivo importante tanto para la reflexión teórica como para la acción práctica, no obstante, ha provocado cierta confusión terminológica y de ubicación dentro del saber pedagógico, que afortunadamente, creo que ya está bastante delimitado y fijado.

Polisémico porque en este término se incluyen diferentes perspectivas.

Tejada (1999) realiza un análisis histórico de casi un centenar de definiciones que recogen el recorrido conceptual a lo largo del siglo XX, lo cual nos ayuda a reestructurar y componer tan basto escenario.
Lógicamente se ha de partir de Bobbit, a principios del siglo XX, cuando breve y comprensivamente lo define, desde una perspectiva eminentemente escolar, como "conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad" hasta llegar a las últimas aportaciones de finales de siglo que afloran concepciones mucho más abiertas como puede ser la de Ferrández (1996: 22) que considera que el currículum "debe recoger todas las experiencias que se lleven a cabo con intencionalidad educativa sean éstas de responsabilidad de la escuela o de otras estancias". Desde uno a otro se ha recorrido un largo trecho en el que podríamos incluir innumerables aportaciones entre las que destacamos las siguientes, por cuanto han supuesto en nuestro país:

a) Las aportaciones de Gimeno y Pérez Gómez (1983) y Gimeno (1988) que gracias a aportaciones seleccionadas, en forma de capítulos de autores como Guba, Pinar, Schwab, McDonald, etc., incluidos en la primera obra mencionada y a las ideas propias de los coordinadores de dicho texto y otros posteriores que nos acercaron a las nuevas corrientes procedentes, básicamente, del pensamiento anglosajón.

b) Las obras de Stenhouse (1984 y 1987) por la concepción dinámica que le imprimió al currículum, y la carga de profesionalidad que otorgó al profesor por el impulso y el reto que supone considerar al docente responsable e investigador del currículum que debe diseñar, impartir y evaluar.

c) La obra de Carr y Kemmis (1988) que acerca de forma fundamentada y aplicada la teoría crítica de Habermas como base de la investigación-acción en educación [(2)] .

Desde el punto de vista de la investigación y de la evaluación los currículos son una fuente inagotable de acontecimientos de los que surgen un sinfín de problemas dignos de analizar, tanto en sí mismos,

por su esencia y amplitud, como por la forma de concebirse, de diseñarse, de desarrollarse o de evaluarse; igualmente, por las íntimas relaciones que con él y a su alrededor se establecen cómo pueden ser la formación del profesorado para impartirlo, la organización de las instituciones en las que se cursa, los resultados de aprendizaje que procura o el impacto que produce.
No entraré en un análisis profundo sobre su conceptualización, está realizado en muchos libros, artículos y proyectos docentes, algunos ya mencionados, me limitaré e señalar algunos aspectos dignos de interés al respecto:

a) Parecen superadas en nuestro ámbito las primeras confrontaciones entre Didáctica y Currículum. La primera se refiere a la ciencia -si bien incluye componentes artísticos y tecnológicos- cuyo objeto y contenido de estudio es la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar durante los procesos de E-A posibilitando y facilitando la formación intelectual, la transmisión y crítica de los saberes culturales considerados educativos (conocimientos, procedimientos, habilidades, costumbres, creencias, normas valores y actitudes, etc.). El segundo haría referencia, fundamentalmente, a lo que debe enseñarse y/o aprenderse (lo incluido en el paréntesis anterior), además, por supuesto de su justificación -teoría curricular-, sus fuentes (cultural, sociológica, pedagógica, psicológica, epistemológicas), que determinan, sobre todo, su selección y su secuenciación

b) Tomemos como ejemplo de lo dicho, aunque con diferente sentido, unas breves definiciones, lejanas en el tiempo, también para entrever los cambios producidos con relación al término *currículum:*

b1) Kerr (1968: 16): "Todo aprendizaje que es planificado y guiado por la escuela, ya sea individualmente o en grupo, dentro o fuera del aula".

b2) Beauchamp (1981: 7): "El currículum es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela".

b3) De la Orden (1986: 86): "El currículum describe coherentemente el conjunto interrelacionado de supuestos teóricos, contenidos y procesos instructivos y el marco organizativo, considerados necesarios y suficientes para lograr unos resultados educativos socialmente válidos y deseables".

b4) Berstein (1990: 150): "Currículum como sistema de mensaje que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido para ser transmitido".

b5) Román y Díez (1994: 18): "Currículum es la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones escolares y los profesores".

b6) Fernández Pérez (1994: 12-13): "Recorrido temático, metodológico y docimológico que el sistema educativo propone para que lo recorran -cursen- los alumnos de un determinado nivel y ámbito formativo".

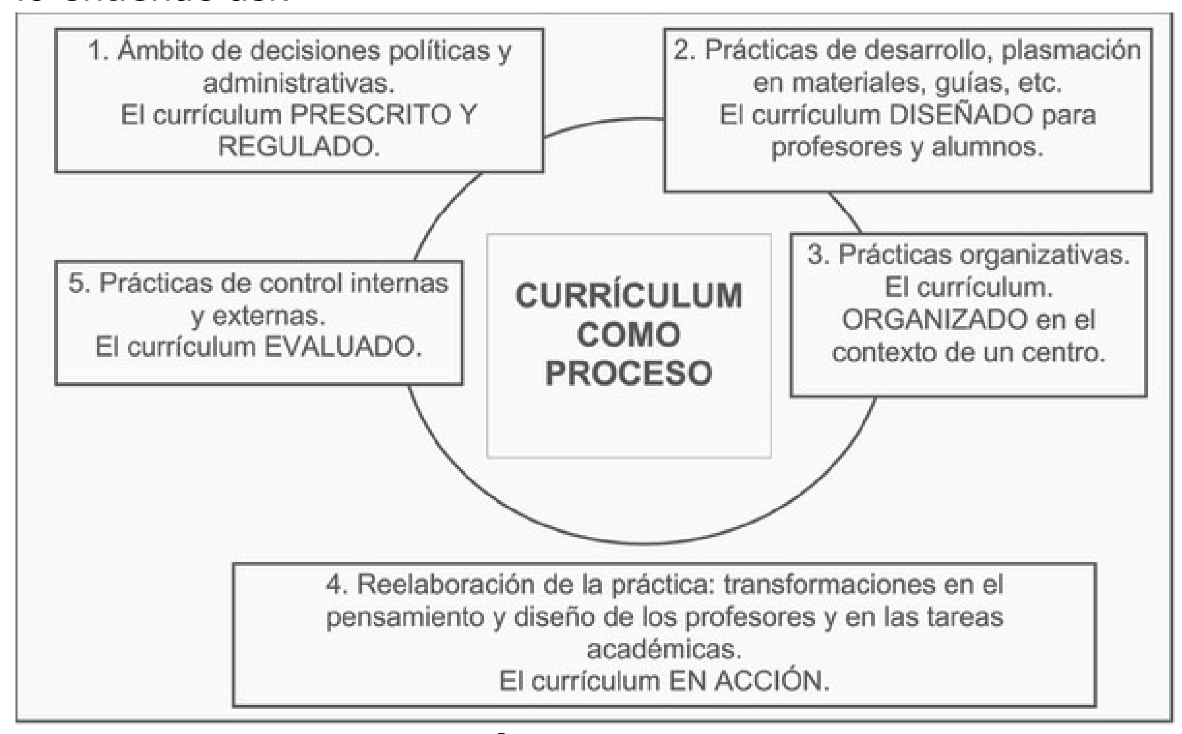
Aunque muy sucintamente, se aprecian las diferentes conceptualizaciones, ideologías y hasta políticas que pueden estar subyacentes, implícitas, incluso "ocultas", por emplear un vocablo curricular, en estas definiciones en las que no entraré, pero que indudablemente pueden ser origen y fuente de determinados planteamientos curriculares (o de programas) y, por tanto, fuente de investigación y evaluación.
Mateo (2000: 129-135) desde una perspectiva evaluativa relacionada con la pertinencia, siguiendo a Talmage (1985), es decir, en relación con los propósitos, nos presenta las siguientes apreciaciones que sintetizamos.

La evaluación del currículum y su pertinencia	
La cuestión del valor intrínseco (3)	Hace referencia a la bondad y a la adecuación del currículum una vez este ha sido diseñado y configurado.
La cuestión del valor instrumental	Tratar de conocer si lo que está planificado en la programación responde adecuadamente a la estrategia de logro de sus objetivos teniendo muy en cuenta la diversidad del alumnado.
La cuestión del valor comparativo	Se intenta responder a: *¿la nueva propuesta es mejor que la que reemplazamos?*

La cuestión de la idealización	La preocupación máxima se sitúa en realizar actividades evaluativas, que les provean (a los profesores) de datos para la mejora continua del programa, de forma que consigan que éste llegue a ser el mejor posible.
La cuestión del valor de decisión	Si las anteriores cuestiones han sido resueltas convenientemente y, por tanto, se dispone de evidencias suficientemente documentadas, la decisión final sobre permanencia, modificación o reformulación, en definitiva, pertinencia del programa, será una decisión de calidad.

Tabla nº 73.*Propósitos evaluativos y currículum*

Cada una de las cuestiones reseñadas en los cuadros anteriores, si desean ser adecuadamente planteadas y resueltas, suponen trabajos de investigación evaluativa, ya que implica unos estudios sobre contextos y sujetos destinatarios, análisis de necesidades educativas o formativas. Otro punto de interés para la investigación y la evaluación radica en entender el currículum como proceso, es decir, como planificación de la acción y su realización práctica. Gimeno (1992: 161) lo entiende así:



Cuadro nº 19. El currículum como proceso (Gimeno, 1992: 161)

El conocer y valorar los cambios, interpretaciones y modificaciones que los currículos sufren, profundizar en sus causas y conocer sus consecuencias ha sido, es y deberá seguir siendo uno de los focos de atención de las tareas de indagación educativa.

La propia evolución del concepto y también tras la experiencia de

estos últimos veinte años de aplicación de reformas han llevado a perfilarlo mucho más, a lo que no es ajeno ni el planteamiento hermenéutico -pensamiento del profesor-, ni la influencia de la teoría crítica y manifestaciones de investigación-acción. Así Marchesi y Martín (1998: 198) llegan a definir el currículum con las siguientes palabras: "El currículum no es únicamente la definición de las intenciones educativas que un sistema tiene para con su alumnado, sino que es ante todo la experiencia real que finalmente tienen de ellas los docentes y los alumnos. El currículum no es sólo planificación, sino práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, técnicos, familias, docentes y alumnos. Práctica que contextualiza el propio currículum igual que ha influido en su definición".
La riqueza expresada en este discurrir conceptual práctico ilumina tanto el concepto de currículum o programa como determinadas actuaciones y concreciones tanto del docente como el investigador. Tejada (1999) nos presenta en los siguientes esquemas las bases que pueden orientar tanto enfoques de investigación como referentes y criterios evaluativos aprovechables en nuestro caso. Ha de quedar claro que esta asignación no es excluyente, sino asentada en decantaciones predominantes; lo que se pretende es poner de manifiesto el grado y la mayor incidencia de un determinado planteamiento curricular, ya que un determinado planteamiento curricular concreto puede participar de otros rasgos.

El currículum como conjunto de contenidos culturales organizados		
Concepción	**Elementos válidos**	**Visión crítica**
• Conjunto de conocimientos que se transmiten en la escuela. • Fundamentado en el esencialismo. • Estructurado en disciplinas. • Positivismo.	• Opción cultural determinada. • Transmisión de contenidos culturales. • Pensamiento lógico de acercamiento a la realidad. • Planteamiento humanista y tradicional.	• Dirigista, homogeneizador. • Se preocupa más del que hay que enseñar que del cómo o en qué condiciones. • Desconexión con la práctica.
Autores, entre otros, (cit. Tejada, 1999: 139): McSawin, Jonhson, O'Keefe, D'Hainault, Beauchamp, Gimeno, Torres.		

El currículum como plan de instrucción		
Concepción	**Elementos válidos**	**Visión crítica**
• El currículum ha		

de ser guía de la práctica. • Faciitador de los procesos de enseñanza aprendizaje. • Carácter eficientista del currículum. • Positivismo.	• Currículum entendido como una tecnología. • El currículum es un medio para alcanzar unos logros. Establece guías y líneas de intervención. • Establece relaciones entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación.	• Diseño tecnológico como claro intento de control de necesidades y de metodologías.
Autores, entre otros, (cit. Tejada, 1999: 141): McSawin, Gagne, D'Hainault, Gimeno y Pérez, Stenhouse, De la Orden, Zabalza, Coll, MEC, Torre.		

El currículum como experiencias de enseñanza-aprendizaje		
Concepción	**Elementos válidos**	**Visión crítica**
• La escuela, sus profesores y el alumnado son fuente de experiencia curricular. • No tiene porque estar diseñado y planificado de antemano. • Escuelas progresistas americanas, movimiento ligado a la Escuela Nueva. • Psicocentrismo. • Naturalismo.	• Ligado a situaciones de enseñanza aprendizaje más flexibles y abiertas. Aprendizaje por descubrimiento. • Potencia al desarrollo individual, la diversidad, la creatividad. • Responde a las necesidades del alumno. • Relacionado con el contexto de aprendizaje • Metodologías mucho más variadas.	• Se pierde el sistematismo de las disciplinas de conocimiento. • Son experiencias únicamente generadas en y por la escuela. • Excesivo énfasis en lo individual por encima de los intereses sociales. • Exceso de "improvisación" déficit de planificación.
Autores, entre otros, (cit. Tejada, 1999: 143): Neagley y Evnas, Saylor y Alexandre, Wheeler, Eg gleston, Londini, Pérez Gómez, Marchesi y Martín.		

El currículum como práctica		
Concepción	**Elementos válidos**	**Visión crítica**
• Surge como oposición a lo tecnológico y la excesiva planificación. • Toma de decisiones. por parte de profesor • Colaboración entre profesores.	• Solución práctica a problemas cotidianos de aula. • Utilización "artística" del conocimiento disponible. • El currículum es el resultado de los procesos que resultan de la práctica. • El currículum como proceso. • El profesor como mediador.	• La teoría al servicio de la práctica. • Formación escasa del profesorado. • Lentitud en los procesos de toma de decisiones.
Autores, entre otros, (cit. Tejada, 1999: 146): Zais, Schwab, Doll, Doyle, Grundy, Gimeno y Pérez Gómez.		

El currículum como investigación		
Concepción	**Elementos válidos**	**Visión crítica**
	• Relaciones con el medio y la sociedad. • La acción como formación. • Procesos de participación social	• Dificultad de constitución de verdaderos grupos de

• Superación de los modelos presagio-producto y proceso-producto para entrar en paradigmas mediacionales y de investigación-acción. • Teoría crítica. • Emancipación y cambio de estructuras sociales y de poder.	en la concepción y desarrollo del currículum. • Intención o finalidad que sea susceptible de exámenes críticos. • Procesos de reflexión sobre la práctica investigando en y sobre la acción. • Profesionalización del profesor (emancipación).	investigación-acción. • La competencia profesional del profesor requiere una capacidad para la deliberación permanente. • Puede dar origen a un currículum excesivamente expuesto a intereses partidarios.
Autores, entre otros, (cit. Tejada, 1999: 148): Gimeno y Pérez Gómez, Doyle, Schwab, Stenhouse, Ferrández, Torres, Angulo.		

Tabla nº 74.*Diversos planteamientos curriculares*

Independientemente de su implantación en la cotidianidad lo que está claro es que en un determinado momento y en una determinada cultura, la impartición de un currículum está sujeto a los siguientes condicionantes -si bien no nos atreveríamos a ser taxativos en el orden-:

a) A la política dominante (como exponente de una determinada ideología) de la cual se desprende una organización escolar y estructura del sistema educativo muy dependiente de los recursos económicos (presupuestos),

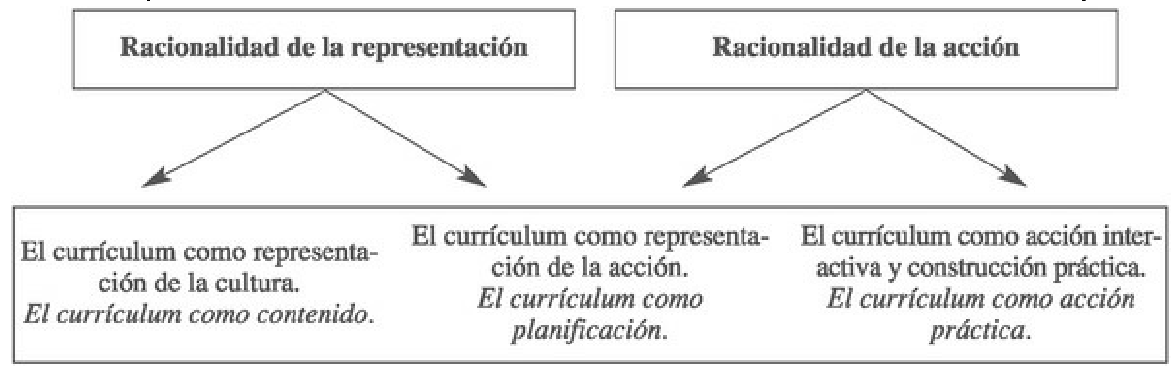
b) Al avance o consenso sobre unas directrices científicas (sociológicas, psicológicas, pedagógicas, epistemológicas -desarrollo de los conocimientos de las diferentes ciencias-) y organizativas; en definitiva, de propuestas surgidas de investigaciones y evaluaciones positivas.

c) A la preparación, formación y actitudes del profesorado.

Todo ello facilita que previamente o debajo a la *aparición* de un determinado diseño y desarrollo curriculares subyazca un planteamiento teórico o teoría curricular que lo justifica, fundamenta y sostiene. Escudero (1984: 17) nos advierte del hecho de que no existe, aún, una teoría capaz de aglutinar comprensivamente la complejidad a partir de la cual se formaliza un currículum, es más dada la diversidad

de enfoques casi que lo considera imposible en estos momentos; sintetiza su posición en estas palabras: "no existe una teoría curricular, sino diferentes teorías y modelos, todavía, por supuesto, dispersos". Gimeno (1988), por su parte, nos advierte que las teorías son aproximaciones parciales de una práctica compleja que cumplen una función en la concepción, conformación diseño, desarrollo evaluación e innovación curriculares, "suelen influir en los formatos que adopta el currículum de cara a ser consumido e interpretado por los profesores, teniendo a sí un valor formativo para ellos, determinan el sentido de la profesionalidad de profesor al resaltar ciertas funciones, finalmente ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de mediación entre el pensamiento y la acción de la educación" (pp.43-44).

Esta racionalidad a la que se alude, Angulo (1994: 28) nos la presenta del siguiente modo, teniendo en cuenta que ninguna definición por sí misma abarca la complejidad curricular, ahora bien, según el caso ciertas plasmaciones se decantan más hacia una u otra acepción.



Cuadro nº 20. Racionalidad y currículum (Angulo, 1994: 28)

Carr y Kemmis (1988: 38-46) diferencian cinco dimensiones a la hora de enfocar las investigaciones sobre el currículum, cada una de las cuales responde a unas necesidades de conocimiento distinto y a una posición conceptual diferenciada. Las consecuencias considerando el objeto o foco de la investigación serían las que siguen:

Dimensiones y focos de investigación	
Según niveles de	a) Macroperspectiva. Relaciones entre currículum y cultura, educación y estructura de la sociedad, la escuela como reproductora de la sociedad (Lundgren, 1992). b) Microperspectiva. Estudios en el ámbito de escuela tratando de analizar; p.e.: relaciones entre profesores y estudiantes,

estudio	oportunidades, condiciones y procesos de aprendizaje; currículum y contextos diferenciales. c) Transversal. El currículum y los legisladores, el currículum y los profesores, el currículum y sus diseñadores, el currículum y los investigadores, el currículum y la comunidad.
Según el carácter de las situaciones educacionales	a) La educación como responsabilidad del Estado. El currículum, los medios, su administración y el incremento del alumnado, bien por demografía, por incremento de la obligatoriedad, o por incremento de la necesidad de formación. b) El modelo tecnológico curricular. "Los programas diseñados en orden a facilitar determinados conocimientos (informaciones y destrezas) y crear, controlar y evaluar el progreso del estudiante" (p. 41-42). c) Planteamiento humanista. "Al entender la educación y el currículum como un encuentro humano cuyo propósito es desarrollar las posibilidades específicas de cada individuo" (p. 42) ¿Cómo se contempla la autoestima?, ¿la motivación intrínseca por aprender?, ¿la forma de estructurar la información cada estudiante d) El contemplar e identificar las estructuras sociopolíticas y económicas en relación con la educación y la propuesta curricular, tratando de buscar problemas de ideología y de control social.
Según los hechos educativos como objeto de estudio	a) Planteamiento abstracto/universalista. Tratará de encontrar variables manipulables en las situaciones educativas. b) Planteamiento basado en la diversidad/multiplicidad. Cuya preocupación se situará encontrar los cambios de perspectivas e identificará las prácticas más recomendables en función de los diferentes contextos. c) El socio-histórico/reflexivo. Cuya preocupación versará sobre el lenguaje y su relevancia respecto a la acción estratégica de quienes intervienen en unos procesos educativos concretos.
Según el énfasis sobre la educación como proceso característicamente humano y social	a) Derivado del enfoque positivista y científico-natural capaces de considerar el proceso educativo –y por tanto el currículum– como algo causado y determinado, y por tanto, controlable. b) Derivado de un enfoque propio de las ciencias sociales por su carácter específico dependiente del lenguaje, de las interacciones y del entorno cultural y social, variables.
Según los grados de intervención del investigador en la situación estudiada	Las observaciones son reactivas, es decir, la observación influye sobre el objeto observado o por lo menos en el contexto en el que se está operando; por tanto: • Observador no participante. • Observador participante. • Colaboradores del investigador. • Sujetos experimentales.

Tabla nº 75.*Dimensiones y focos de investigación sobre el currículum*

El tema del currículum es fundamental en todo acontecer educativo, es como he dicho el centro de la acción didáctica ya que sobre su concepción, desarrollo y evaluación cuando se advierte, se demuestra, la consecución de los objetivos educativos. Cómo se conciba, cómo se diseñe, cómo se gestiona, cómo se desarrolla, quién lo lleva a

práctica, con qué medio, cómo se evalúa y cómo se adecua y mejora deben ser preocupaciones de cualquier persona vinculada al mundo de la educación. Las instituciones educativas tienen esa función y las personas a ellas vinculadas la responsabilidad de llevarlas a cabo. Es tarea de la investigación y de la evaluación el aportar conocimientos e informes que garanticen de modo fehaciente el estado en el que tales acciones se llevan a cabo a la vez que aportan ideas y saber para realizarlas con mayor conocimiento, racionalidad y profesionalidad y proporcionar pruebas, evidencias o, al menos, propuestas suficientemente justificadas para facilitar las decisiones que en cada momento se consideren más adecuadas por parte de los responsables de dichas instituciones.

2. *LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA*

Una vez que la sociedad se ha dotado de un sistema educativo estable, sus componentes asumen que todos y cada uno han de pasar por él, esa delegación fruto de la necesidad de especialización en las tareas sociales hace que las familias -y más desde la inclusión mayoritaria de la mujer al mundo laboral- confíen a sus hijos a las instituciones educativas; de igual modo, los jóvenes y los adultos autónomos entienden que en los centros especializados pueden incrementar sus conocimientos y competencias con mayores garantías de éxito; son las instituciones que la sociedad les brinda con ese cometido. Bajo este epígrafe genérico me refiero tanto a las escuelas infantiles, como a las escuelas primarias, los centros de educación secundaria obligatoria o no, las universidades e instituciones de formación superior y a todas aquellas otras que han ido apareciendo, sobre todo en las últimas décadas, relacionadas con lo que se denomina educación no formal.

Una vez creada la institución, ésta de modo propio, inducido o regulado políticamente mediante leyes y normativas procede a organizarse con el fin de desarrollar sus funciones de manera que le permitan alcanzar unas metas determinadas.

Surge así un entramado de relaciones entre diferentes elementos formales, materiales y personales que es necesario estructurar de algún modo con el fin de educar a los ciudadanos, es decir, conseguir el objetivo institucional.

No entraremos a considerar los fundamentos epistemológicos de la Organización Educativa (de contenido más amplio que la denominación "escolar", más tradicional y referida exclusivamente a la escuela), ya que sobrepasaría el propósito de ese trabajo, nos limitaremos a exponer algunas ideas o dimensiones ligadas con los problemas educativos con los que desde esta esfera del conocimiento pedagógico pueden vincularse con el tema que nos ocupa. Dichos estudios pueden encontrarse, básicamente en: Owens (1977); Sergiovanni (1986); Ferrández (1990c); Álvarez (1990); Gairín (1988 y 1997); Habermas (1990); Tyler, W. (1991); Ball (1993); Etkins (1993); Gimeno (1994); Santos Guerra (1994); Gairín y Darder (1994); Hargreaves (1995); Gairín (1997) y Coronel (1998), alguno de los cuales retomaremos inmediatamente.

Nadie discute ni la existencia, ni la importancia, ni la influencia que tienen las organizaciones en la sociedad actual. Tampoco el que existan distintos tipos de organizaciones en función de sus fines políticos, militares, religiosos, educativos, económicos, etc., ni que existan distintos modelos organizativos, aun dentro del mismo tipo de instituciones, si bien es cierto que algunos son más proclives a desarrollar determinados tipos de organización interna y más acordes con determinados fines y objetivos.

Las instituciones educativas podrían catalogarse, dada su finalidad principal, como organizaciones transformadoras o de **adaptación** (Katz y Kahn, 1976) ya que pretenden cambiar, modificar, adaptar, enseñar, educar a sus miembros, según unos determinados parámetros; como encargadas de prestar un **servicio social**, ya que el principal beneficiado es el cliente (estudiante) (Blau y Scott, 1960), porque están creadas para ellos; como instituciones estables y duraderas, con unas estructuras bastante rígidas y una metodología bastante definida, para actuar, **sobre sujetos no pertenecientes a la organización en sentido estricto**, ya que su paso por ella es transitorio, a veces obligatorio y forzado (Mayntz, 1982) y con una **burocracia bastante intensa** en manos de profesionales con alta especialización en su campo profesional [(4)] (Mintzberg, 1979). Como puede fácilmente entenderse en el discurso, si no se advierte lo

contrario nos referiremos a las instituciones educativas públicas o bien a aquellas otras, como podría ser el caso de algunos centros concertados o colaboradores con la administración en los cuales el ánimo de lucro, no está entre sus primeras intencionalidades. En caso contrario, una institución educativa cuyo objetivo fundamental fuera la consecución de beneficios para su propietario o accionista, -según los criterios apuntados anteriormente, debería catalogarse, por el contrario, como productiva o económica, o como empresa comercial-.

Este enfrentamiento entre el modelo de escuela pública y escuela privada aún prevalece en nuestros días, lo cual significa que aunque ambas instituciones se dedican a la misma función: la enseñanza, puede que difieran en las finalidades primarias y secundarias, al menos en la prioridad o importancia que cada una de ellas les concede, lo cual, a su vez, deriva en instituciones con organizaciones diferenciadas.

Una institución educativa es considerada como creación de la sociedad para educar a sus miembros, sobre todo, más jóvenes. Dada la complejidad de nuestra sociedad, dicha institución es un reflejo de la misma ya que recibe la influencia de los contextos generales como son los componentes políticos, sociológicos, económicos, psicológicos, culturales, laborales, etc., y particulares del entorno, a los que hay que añadir los retos propios, nada fáciles, de las tareas educativas.

Estudiar y comprender una institución significa analizar los aspectos más relevantes que las configuran, pero de una forma vital, en absoluto estática. Coincidiríamos con Zabalza (1990: 104), quien siguiendo la teoría sistémica de Bertalanffy (1976 y 1979), considera a "una institución escolar como un organismo vivo. Se le pueden aplicar diversas caracterizaciones de los sistemas vivos: *totalidad* (la institución como fenómeno que adquiere una entidad propia como conjunto), *interacción* (entre los componentes de la propia institución y entre la institución como totalidad y su entorno: intercambio de mensajes y significados, de influencias y complementariedad funcional, etc.) y *sentido evolutivo* (a través de funciones o mecanismos típicos de los sistemas abiertos: adaptación, cambio, conflicto, homeostasis, equilibrio, etc.)".

Es un sistema real, no abstracto, con una presencia y finalidades muy manifiestas y precisas; una institución que aparece definida como "constelaciones o complejos de normas y principios que regulan, por medio de la ley y otros mecanismos de control social, la acción y las relaciones sociales. Se dirigen a mantener determinados ámbitos de la realidad social. En la mayoría de los casos las instituciones se apoyan sobre un aparato material y formal..." (VV.AA., 1983: 300). Por supuesto, dicho sistema no está aislado sino intercambiando información y *energía* con su entorno.

La institución escolar es, por tanto, un conjunto de elementos formales, materiales, personales, etc., en interacción, formando susbsistemas conectados constantemente entre ellos y generando unos entramados de relaciones muy estables, que no fijas e inmóviles, confiriendo de esta forma consistencia al sistema y fijando su estructura. Sin embargo, no todo es interno a la institución, es más, como antes he comentado, los centros educativos se rigen por normas, principios, leyes o reglas, cuyos orígenes no se encuentra en su seno, sino fuera de él, en una gran proporción; así la fijación de la obligatoriedad, de la cantidad de horas, del tipo de profesorado, muy buena parte del currículum, etc. Todo ello proporciona un gran intercambio de información y comportamientos institucionales muy dignos de ser analizados y, por tanto, igualmente dignos de ser comprendidos en su complejidad.

2.1. *Finalidades y funciones*

Vista así la situación, el papel que los centros educativos -las instituciones educativas: desde el jardín de infancia a la universidad- han jugado, juegan y jugarán, se advierte como muy importante, a pesar de las críticas fundadas en muchos casos, en las que no vamos a entrar. Sí que nos detendremos en comentar algunos puntos de interés, a partir de las ideas de Santos Guerra (1994), Gairín (1997) y Coronel (1998) para comprender mejor el funcionamiento de dichos centros y que, en cualquier caso, deben ser investigadas y evaluadas:

a) Las finalidades formativas encomendadas a la institución o generadas por y en ella misma considerando los conocimientos pedagógicos, la ley reguladora de la educación, el currículum a

impartir, el entorno, las características de los alumnos, la actitud del profesorado o la propia historia de la institución. En definitiva, que objetivos de carácter general persigue, ¿para qué esa determinada institución ha sido creada?

b) Las funciones asignadas entre la que sobresale la función educadora, pero también es seleccionadora, controladora, transformadora, cuidadora, etc.

c) La estructura organizativa que afecta a la totalidad, objetivos, contenidos, espacios, profesores, etc. creada según un determinado, estilo, manera o forma de disponer los medios, recursos y personas en un tiempo y un espacio concretos para conseguir un fin. La dirección de las instituciones, sus órganos de gobierno, gestión o planificación o ejecución -entiéndase equipos directivos y docentes, departamentos, órganos colegiados, rectores, directores o jefes de estudios, órganos unipersonales- son los encargados, cada una en su ámbito y todos en la globalidad, de poner en funcionamiento la institución para alcanzar con eficacia, eficiencia y pertinencia los mencionados fines.

c1) Cuando se habla de estructuras, se piensa en algo estable, duradero, cuasi permanente. Las estructuras son el esqueleto que aguanta y define a las instituciones, son las encargadas de conferir personalidad y tienen la responsabilidad de posibilitar las grandes funciones de las instituciones, son quienes disponen en su seno de la potencialidad de acción. Tampoco hemos de olvidar que, de hecho, a las estructuras se las equipara con barreras, como origen de resistencias, a factores de inmovilismo y hasta se las identifica con el lugar de origen de impedimentos para favorecer la innovación educativa y el cambio organizacional. ¿Es que no hay estructuras que posibilitan los cambios, lógicamente, con perspectivas de mejora? "La idea de *organización como estructura* es la que mejor representa el carácter estático, formal y visible" (Coronel, 1998: 32).

c2) Las estructuras organizativas permiten la identificación de una institución educativa, sobre todo, en cuanto a su pertenencia a niveles educativos concretos. Sin embargo, entre centros del

mismo nivel o categoría, ¿cómo es que poseyendo básicamente las mismas estructuras organizativas, difieren tanto en el funcionamiento que al fin y al cabo es el resultante de la estructura?

c3) Las estructuras organizativas de las instituciones son las mayores depositarias de poder (legislado, meritorio, otorgado y reconocido) porque son los lugares en los que se toman muchas decisiones, y sabemos que el poder tiene la capacidad de modificar comportamientos.

d) Las creencias, las aptitudes y las actitudes de todas las personas involucradas en la comunidad educativa sobre las que la institución ejerce su influencia; pero, sobre todo, de los directivos y personas docentes o no con mayores responsabilidades, porque elaboran, desarrollan o poseen unas concepciones sobre la institución que determinan positiva o negativamente las acciones del centro han de ser objeto de conocimiento, valoración y publicidad.

e) Las interacciones personales que se producen entre los distintos individuos y grupos que conforman el conjunto de personas que de forma directa o indirecta confluyen en la comunidad educativa del nivel que corresponda. Los intereses, las motivaciones, los mecanismos de participación, el tipo de comunicaciones, las dinámicas generadas en la toma de decisiones, los procesos de control establecidos proporcionan un amplio abanico de posibilidades para su estudio en relaciones simples o complejas merecedoras de la atención de quien se encargue y preocupe por la educación son las que conforman el ambiente o clima de trabajo propio de una institución.

2.2. *Elementos significativos para la comprensión de las organizaciones*

Distintos podrían se los enfoques que nos permiten un acercamiento a las instituciones que nos aportara información, tratamiento de esa información, aportación de ideas y mayor conocimiento sobre ellas, desde perspectivas macro con afán de generalización con participación de grandes muestras, a prospecciones con ánimo de profundización en

microanálisis mucho más profundos y particularizados. Sea cual sea el parámetro elegido, veamos cuáles serían esos elementos que han de captar nuestra atención y que no debemos olvidar independientemente de nuestro objeto de estudio focalizado:

1. **Las instituciones son realidades sistémicas.** En tanto que integran diferentes **elementos** en constante **interacción** entre ellos y el **medio** que los envuelve, con sentido de **totalidad** y con una **finalidad**; para ello disponen de una estructura organizativa capaz de desarrollar determinadas funciones que orientan los procesos de acción y de control.

Los procesos sistémicos reúnen las siguientes características [(5)] :

- Abiertos. Ya que están generados por distintos elementos que no operan siempre en las mismas condiciones ni internas ni externas (relaciones entre los elementos del propio sistema y de éste y aquellos con el medio).
- Probabilísticos. Porque debido a esta inestabilidad en la que los procesos se desarrollan, no siempre ni las actuaciones, ni los resultados son idénticos.
- Dinámicos. En el sentido de que la unión e interacción de los diferentes elementos (subsistemas) son capaces de organizarse a ellos mismos para la consecución de sus metas, considerando las condiciones en las que han de realizar sus tareas. Se habla, también en este sentido, de flexibilidad o de adaptabilidad.
- Equifinales. Es decir, capaces, gracias a esta adaptabilidad y dinamismo de poder alcanzar los mismos fines por diferentes vías de acción o iniciando el recorrido desde distintos lugares de partida.
- Históricos. Al ser sistemas vivos y abiertos no hemos de olvidar que su estado actual es el resultado, también de actuaciones anteriores y con memoria histórica fruto de sus experiencias e intercambios entre sus elementos y su medio; "todo sistema pertenece a un sistema mayor que constituye su ambiente. El ambiente le proporciona metas, entradas, y el sistema devuelve resultados que a su vez influyen en el ambiente".

Esta posibilidad de interrelacionar la institución con el entorno permite incorporar a la institución una función no muy reconocida y explotada cual es la de **mediación**, es el adentrarse en el complejo y rico mundo de significados subjetivos donde los individuos de dentro y de fuera de la institución, que interactúan, desarrollan y dan sentido a las prácticas cotidianas. Así, Dalin y Rust (1983: 44) proponen tres tipos de relaciones mediadas entre las personas y otras instituciones que es necesario analizar para poder comprender su funcionamiento:

a) Relaciones de tipo formal como las que se mantienen con la burocracia educativa, gobierno y cuerpos de la administración educativa o no.

b) Relaciones de tipo semi-formal con los padres, organizaciones profesionales, sindicales, corporaciones y con otras escuelas y dentro del mismo o distinto nivel.

c) Relaciones de tipo informal con las fuerzas políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sociales

2. Los planteamientos institucionales. En tanto que la institución educativa es la depositaria y responsable de unas finalidades que explícita e implícitamente la sociedad le ha encomendado, más aquellos otros que toda organización tiene por si misma, y porque las instituciones educativas, en tanto que sociales, se asientan sobre unas estructuras organizativas participativas, abiertas y culturales, en las que confluyen muy diferentes modos de entender esos mismos fines; el resultante es que estas instituciones no se caracterizan, precisamente, por la concreción y precisión de sus fines, ni por una metodología de trabajo enfocada a la eficiencia o la rentabilidad, ni por el empleo de procedimientos y tecnología de vanguardia, ni por la rapidez en la toma de decisiones, ni por un poder que en ellas radica para actuar con autonomía y responsabilidad y porque los teóricamente posibles *beneficios* no son igualmente considerados por todos los integrantes del sistema dada su disparidad de criterios, de intereses, cultura o motivación, que, por otra parte, deben ser tenidos en cuenta ya que son instituciones en las que está contemplada la participación democrática y social.

Si esto lo aceptamos así, desde el punto de vista organizativo, y con el fin de clarificar ese brumoso escenario, las instituciones educativas deben esforzarse en explicitar y dar a conocer sus objetivos, sus procedimientos de acción, los resultados que obtienen, sus mecanismos de retroalimentación; en definitiva deben generar energías e información para optimizar los procesos del propio sistema disponible. Es también un ejercicio de transparencia hacia la sociedad que la envuelve; además esta explicitación de los planteamientos institucionales como exponentes e identificadores de su acción sirve para cubrir, entre otros los siguientes objetivos (Gairín, 1995: 99):

- "Adaptar la actividad formativa a la diversidad social, económica y social.
- Responder a la obligación democrática de información al ciudadano-cliente acerca de una determina oferta formativa.
- Establecer criterios que rijan la actuación de la organización y que faciliten los procesos de evaluación y de control social.
- Proteger directa o indirectamente a las personas mediante la definición de sus campos de actuación, favoreciendo así la delimitación de esfuerzos y apoyando el desarrollo profesional.
- Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos los miembros de la organización.
- Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.
- Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.
- También contribuye a:
  - Explicitar la cultura de la organización.
  - Evitar la improvisación y la rutina.
  - Facilitar la implicación de todos su miembros mediante la participación y la confluencia de interesas.
  - Orientar a las personas que se incorporen por primera vez.
  - Garantizar la coordinación y continuidad en las actuaciones.

- Configurar progresivamente una institución con personalidad propia.
- Dirigir procesos de innovación"

En definitiva, lo que se pretende es que los centros hagan públicos sus **valores institucionales** tales como las *metas* o propósitos formalmente establecidos para la institución; las normas no explícitas que influyen y rigen el trabajo cotidiano; las *metas instructivas*, colectivas e individuales en casos específicos, como puede ser el tratamiento para alumnos con necesidades educativas especiales; las *creencias* de los miembros de la institución expresadas a través de filosofías, rituales, ceremonias, símbolos, actividades extracurriculares, etc.

Todo ello, en nuestro contexto tiene unas denominaciones oficializadas como pueden ser: Proyectos Educativos de Centros (PEC), Proyectos Curriculares de Centros (PCC), Plan de Acción Tutorial (PAT) Reglamento de Régimen Interno (RRI), Plan Estratégico de la Institución (PEI), Memorias, Planes anuales, Presupuesto. Está claro que no sólo es interesante el saber si estos y otros posibles documentos de este estilo existen y están disponibles, sino que además es más importante cuál ha sido el nivel de participación y de consenso en su elaboración, cuál es el nivel de conocimiento, implantación o de aplicación, la operatividad y funcionalidad de los mismos y la satisfacción que procuran, etc.

3. La estructura organizativa. Reflejada en el organigrama formal y que incluye las estructuras de toma de decisiones, tareas y comunicaciones, se incorporan los roles y las funciones de los órganos colegiados y/o unipersonales, los roles del profesorado y servicios de apoyo, la organización y agrupamientos de alumnos, la distribución temporal de tareas, el contexto físico, las guías de alumnos o de procesos, los medios disponibles y los responsables principales y, cierta **normativa** que define el modo de actuación en aquellas estrategias de desarrollo de actuaciones como por ejemplo mecanismos y métodos para gestionar expedientes; traslados de alumnos y convalidaciones; estrategias para reclamaciones; tomas de

decisiones; resolución de conflictos entre estructuras u órganos de gestión o académicos, etc.
Se pretende analizar la estructuración de los recursos humanos en relación con los espacios, los recursos materiales y los tiempos disponibles con el fin de rentabilizar al máximo tanto las infraestructuras como los conocimientos integrados en el sistema institucional. "Su adecuación se realiza a partir de la reflexión sobre cómo distribuir el poder (organización vertical), cómo realizar la tarea encomendada (organización horizontal) y cómo estructurar mecanismos de apoyo a la organización vertical y horizontal *(organización del staff)*" (Gairín, 1995: 103).
Dada la diversidad de centros educativos en los distintos niveles educativos no me detendré en pormenorizaciones de competencias que cada uno de estos órganos colegiados o unipersonales que reflejan los organigramas, pero si realizaré un inciso sobre la importancia que tienen, no sólo por las misiones que puedan tener encomendadas cada uno de ellos (organizar programas, formar grupos de trabajo o de investigación, coordinaciones varias, elaborar proyectos, diseñar innovaciones, colaboraciones con otros centros, etc.) sino por ser las vías a través de las cuales se canalizan la gran mayoría de las energías que dinamizan las actuaciones de las personas que desarrollan sus tareas en dichas instituciones, permitiendo, facilitando, guiando, orientando o dificultando sus relaciones y trabajo; lo cual redunda mucho en el clima laboral, la satisfacción personal y profesional. Algo de lo cual comento seguidamente.
4. **El sistema de relaciones.** Independientemente de las estructuras organizativas formales instituidas, cada vez se advierte un mayor peso en las organizaciones de todas aquellas acciones y actuaciones, que si bien están contempladas en las estructuras formales, raramente se desarrollan en la práctica tal como están ellas contempladas y, además, varían entre unas y otras realizaciones. Esto es debido a la dinámica constantemente variable en la que se desarrollan muchos de los procesos que dichas entidades llevan a cabo y a las características e intereses de las personas involucradas en tales procesos. La dinámica institucional, el clima de trabajo, las relaciones humanas, la

satisfacción laboral, los grupos informales, etc., son términos con mayor presencia en la literatura laboral, en general, y en pedagógica, en particular (Soria, 1980; Halloran, 1982; Jiménez, 1990; Gairín 1995 y 1997; Coronel, 1998).

El considerar el sistema de relaciones fruto de las estructuras organizativas, pero también como una manifestación de la diversidad de intereses, creencias, formación, expectativas, categorías laborales, personalidades, etc. de las personas involucradas, reclama plantearse cuestiones tales como la comunicación formal e informal; las redes comunicativas y los sistemas de retroalimentación; la estructura y manifestaciones del poder; el clima institucional global y puntualmente considerado; los comportamientos y sus consecuencias; los mecanismos de participación, etc. El siguiente esquema de Gairín (1997: 108) nos aporta unas ideas sobre algunos componentes a considerar sobre el tema:

El grupo	• Tipología general (formales y no formales), en función de la finalidad (formativos, informativos, estudio de problemas). • Constitución y evolución. • Eficacia de los grupos: objetivos, método de trabajo, estructura, etc.
Liderazgo	• Tipología. • Mecanismos y formas de actuación.
Toma de decisiones	• Modalidades: juicio mayoritario, compromiso, inspiración y consenso. • Características: agilidad, coordinación, participación. • Procesos de negociación.
Participación	• Tipología general: reglada, no reglada. • Niveles: información, consejo, decisión. • Procesos. • Ámbitos: académico, gestión, relaciones externas.
Comunicación	• Esquema básico y condiciones. • Variables a considerar: tipología (verbal, no verbal), tamaño del grupo. • Fuentes de distorsión/barreras.

Tabla nº 76.*Relaciones personales y organización* (Gairín, 1997:108)

2.3. *El clima organizativo*

En el clima organizativo intervienen dos grandes macrovariables denominadas *estructura* y *proceso*, a la primera corresponden todos aquellos elementos y concepciones que sobre la organización y la funcionalidad de los componentes se tiene sobre la empresa o institución; la segunda se relaciona con los procesos que se llevan a cabo y la gestión de los recursos humanos. La segmentación de cada una puede presentarse así:

Estructura organizacional	Proceso organizacional
1. Envergadura del control. 2. Dimensión y tamaño de la organización. 3. Número de los niveles jerárquicos. 4. Configuración jerárquica de los puestos. 5. La relación dimensión de una unidad/departamento sobre el número de unidades. 6. Especialización de las funciones. 7. Centralización/descentralización de las decisiones. 8. Normalización de los procedimientos organizacionales. 9. Aspecto formal de los procedimientos organizacionales. 10. Grado de independencia de los diferentes subsistemas.	1. Liderazgo. 2. Comunicación. 3. Control. 4. Gestión de conflictos. 5. Coordinación. 6. Centralización/descentralización de la toma de decisiones. 7. Especialización de las funciones. 8. Estatus, papel y relaciones. 9. Mecanismos de socialización de los empleados. 10 Grado de autonomía de los empleados.

Tabla nº 77.*Estructura y procesos organizativos*

En otro momento definimos que *clima organizativo* es un concepto sintético (que puede agrupar muchos de los enunciados anteriormente nombrados) configurado a partir de numerosas sensaciones sujetas a cambios en función de ubicaciones espaciales o temporales, que tienen su origen en las características y expectativas internas y externas de los individuos y de cuanto les rodea, convirtiéndose en una percepción, no siempre consciente ni fácil de describir, que afecta a los comportamientos, a las relaciones y a los rendimientos (Jiménez, 1990: 53). Además cuando la organización es lo suficientemente grande, como puede ser una institución educativa, no tiene que ser uniforme, ni estable, al contrario, puede sufrir grandes fluctuaciones que afectan a la organización en general o nada más a áreas o servicios en particular. También es cierto que, a veces, estas fluctuaciones, gracias a determinados indicios pueden ser detectados o anunciados; no obstante, en ocasiones, se manifiestan sin advertencias previas, pudiendo llegar a generar alteraciones y conflicto en el normal desarrollo institucional.

Un buen clima estimula comportamientos y manifestaciones positivos y hace decrecer las tensiones y las consecuencias negativas. Un mal clima opera, lógicamente en sentido contrario.

Efectos positivos	Efectos negativos
• Vinculación • Satisfacción • Identificación	• Desvinculación • Insatisfacción • Despreocupación

• Colaboración • Participación • Productividad alta • Asistencia • Sentido de la propiedad o pertenencia • Mantenimiento • Conflictos leves • Etc.	• No pertenencia • Obligatoriedad • Productividad baja • Absentismo • Robos • Destrozos • Conflictos agudos • Etc.

Tabla nº 78.*Efectos positivos y negativos sobre el clima organizativo*

Toda acción que tenga como intención mejorar el clima de trabajo debe contemplar al menos los siguientes aspectos:

- Que potencie y refuerce positivamente las relaciones interpersonales.
- Que eleve el nivel de confianza entre los distintos niveles de la organización y de sus integrantes.
- Que aumente y armonice la cohesión entre los miembros del grupo de trabajo.
- Que incremente el grado de implicación personal y grupal con las tareas a realizar.
- Que facilite las posibilidades de comunicación.
- Que mejore las condiciones en las que se realice el trabajo.
- Que cuente con el respaldo de la dirección.
- Que respete las iniciativas personales.

No es necesario insistir en la importancia que las instituciones, la vida en ellas generada y la dinámica que se establece entre sus elementos constituyentes para el correcto desarrollo de las actividades que el sistema educativo. Investigar y evaluar su forma de organizarse, de distribuir las tareas y responsabilidades y la puesta planificada y coordinada de las mismas constituye una ineludible actuación que debe corresponder tanto a los responsables del sistema, desde el punto de vista político, como de los científicos vinculados a la educación y de los propios responsables tanto de la institución como de los encargados de los desarrollos curriculares y de la docencia.

El campo de actuación es tan amplio, la diversidad de problemas tan variopinta y los escenarios y actores tan dispares que, concebida la

finalidad, una vez delimitado y concretado el tema de investigación o de evaluación, el aplicar o adaptar un posible diseño -entre los muchos existentes- es cuestión de conocimiento -formación-, adecuación y viabilidad.

---

(1) Con el fin de no ser excesivamente prolijos en este apartado y con fines únicamente prácticos, lo cual podría entenderse como un reduccionismo o una identificación -que no lo es- equipararemos el término currículum con el término programas. Entendemos que surgida la necesidad de educar y tras la creación de las instituciones edu cativas del tipo que fueran, éstas se crearon con la especificidad de enseñar algo ese algo cultural digno de ser preservado y trasladado a las generaciones posteriores para su disfrute, posesión, crítica, mantenimiento e incremento. Las instituciones educativas tienen su esencia en esa enseñanza y en el consecuente aprendizaje de ese conjunto de conocimientos (valores, tradición, cultura, ciencia, tecnología, religión, etc.) que constituyen el núcleo de una cultura y de una sociedad. La raíz de la existencia de esas instituciones y su especialización da origen a toda una estructuración funcional de tipo organizativo, formal y material que manteniéndose en esencia ha ido adaptándose a las necesidades históricas de cada momento y de cada sociedad, dando origen a distintos tipos de centros. Así ocurre que, en estos momentos, las instituciones educativas, en virtud de los retos actuales, de la riqueza, de la cantidad y de la diversidad de respuesta que ha de ofrecer a las demandas o encargos de formación, lo lógico es que estas instituciones cada vez se vayan diversificando y especializando más con la finalidad de adecuarse más y mejor a tales requerimientos. Se habla, pues, de educación infantil, de educación primaria, de secundaria obligatoria y postobligatoria, de educación superior; de educación permanente, de formación ocupacional, de formación para inmigrantes, hasta de educación para morir. El fondo de la cuestión es que en esos centros o instituciones siempre hay algo que enseñar, algo que aprender.

En esa equiparación entre currículum y programas precisamente, nos referimos a la identidad del objeto que es el núcleo de trabajo y de la finalidad de las propias instituciones, es decir, ese conjunto de saberes dignos de ser sabidos, de ser aprendidos.

Así las cosas, el término currículum parece ser más empleado como término compendiador de cuanto estoy comentando referido al campo de la educación formal y reglada en tanto en cuanto posee una estructura y una continuidad manifiestas desde los primeros años de la infancia hasta la universidad. Por el contrario, cuando se habla de programas, parece entenderse más como ese conjunto de saberes, más concretos, específicos, más propios de enseñanzas no formales o no regladas que se imparten en instituciones más específicas (aunque también pueden ser impartidas en instituciones formales), sin una continuidad tan manifiesta, con una duración mucho más corta, un tipo de requisitos, normalmente, menos rígidos (Jiménez, 1996), que son propios de concreciones más amplias como pueden ser los Planes de Formación Continuada de una gran empresa (p.e.: RENFE) o de la Administración Pública (M.A.P., 2000), en donde se desarrollan acciones formativas en torno a determinados

temas y dirigidos a determinados colectivos. Sea cual sea el caso, y a los efectos que estoy desarrollando, el meollo de la cuestión está en la fundamentación de aquello que se ha de enseñar o ser aprendido.

Ver Texto

---

(2) Sirvan estos tres apuntes como referentes e inclusores de otros muchos, de quienes uno es deudor, aparte de los ya mencionados, tales como: Tyler (1950); Taba (1974); Tanner y Tanner (1980); Beauchamps (1981); Fernández Huerta y Fernández Pérez (1983); Apple (1986); Coll (1987); Eisner (1987); Zabalza (1987); Kemmis (1988); M.E. C (1989 a y b); Elliot (1990 y 1993); Walker (1990); Torres (1991); Jackson (1992 y 1992); Torre (1993); Hargreaves (1996); Escudero (1997); Giroux (1997); Zabalza (1987) y Pérez Gómez (1998).

Ver Texto

---

(3) En términos curriculares, y más en enseñanzas obligatorias, estos estudios que implicarían estudios psicológicos, sociológicos, pedagógicos, etc., normalmente no se realizan porque la tradición o el conocimiento ya consolidado al respecto los da como buenos y aceptados, o no se realizan con la precisión, profundidad o particularidad que es necesario hacerlo cuando se habla de programas no formales, ya que estos son mucho más reducidos en tiempo, espacio, temáticas, objetivos o dadas las características de los destinatarios de programas no formales con rasgos mucho más diferenciadas que los destinatarios de las enseñanzas formales que son mucho más comunes y homogéneos.

Ver Texto

---

(4) "A las organizaciones que seleccionan sus clientes de entre candidatos voluntarios se las denomina pintorescamente organizaciones "salvajes", palabra derivada de la comparación de los animales y de las organizaciones. Las organizaciones "salvajes" deben luchar para sobrevivir; el éxito depende de sus propias actuaciones. Un ejemplo de tal organización es un campamento de verano que selecciona a sus acampados entre los que han sido autorizados por sus padres para asistir a él, estos clientes no han sido obligados por la ley u otras circunstancias a asistir a él. La existencia del campamento -sus ganancias y el trasiego de clientes- está directamente relacionado con el éxito en el cumplimiento de sus fines. Las organizaciones "domesticadas" son, sin embargo, seguras y están protegidas de varias maneras. Los clientes deben participar en ellas a la fuerza, y la organización perdurará sin relación casi con el éxito de su actuación. La consecuencia es que las organizaciones "domesticadas" -de las que las escuelas públicas son un ejemplo- están aseguradas por una protección que les permite pasar por alto alguna de las necesidades que para las organizaciones "salvajes" son esenciales" (Carlson 1964, cit. Owens, 1976: 220).

Ver Texto

---

(5) Me baso en Bertalanffy, 1976; Matari y Bähler, 1984; Jiménez, González y Ferreres, 1989; Gairín,1995.

La evaluación del profesorado

"Creer puede ser una lamentable debilidad biológica
que puede ser controlada por la crítica"
Lakatos

No ha habido un momento en la historia de la educación en que haya habido una consonancia suficiente entre la formación y actuación de los profesores y las denominadas necesidades o exigencias sociales, culturales o individuales. Ello es así por muchas razones, las más de las veces de carácter ideológico y no lógico.

Un ejemplo puede ser el analizar las FUNCIONES que se adjudican al proceso de aprendizaje y enseñanza y al propio profesor y, al mismo tiempo, a la institución educativa. No sólo no hay acuerdo nunca sobre esas funciones, sino que son interpretadas y exigidas de diferente manera..

Sobre la institución educativa y los profesores confluyen presiones que provienen de los ámbitos familiar, laboral, pedagógico, psicológico, socio-político e individual.

En todo caso es altamente problemático y no suele llevar a ningún sitio comenzar analizando la formación inicial de o para la profesión docente. Y no sólo por su problemática intrínseca, sino también porque nunca ha habido un mínimo consenso, como queríamos indicar antes, sobre EL MODELO de profesor necesario. Como justificación anotaremos solamente que, lo largo de la historia reciente, varios han sido los modelos de profesor que se han ido perfilando y también distintas las formas de formación que han emanado de los mismos.

Así, en estos últimos años distintos autores, tanto españoles (Esteve, 1987, Benedito el alt., 1991, Escudero, 1993; Marcelo, 1994 y 2001; Imbernón 1994; Fernández Cruz, 1995, Montero, 1997, Ferreres y Molina, 1995; Villa, 1996; Ferreres e Imbernon, 1999; Villar, 1996 y 2000, Ferrández y otros 2000, De Vicente, 2002...) como extranjeros (Stenhouse, 1984 y 1987; Huberman 1989; Giroux, 1990; Popkewitz, 1990; Schön, 1992; Carr, 1993, Hargreaves, 1996, Millman y Darlind-Hammond, 1997, Linton y Zeichner, 1997; Fullan y Hargreaves, 1997, Lieberman y Miller, 1999...) han analizado esta figura y han realizado

interesantes revisiones y aportaciones sobre su formación y desarrollo profesional y, aunque se ha avanzado mucho, todavía quedan muchos interrogantes.

La sociedad, como vemos (en general y la científica en particular) no ha estado de acuerdo en el tipo de profesional que se quiere formar, ni en el modo de seleccionar aspirantes, ni en el contexto organizativo y profesional con el que dotar la actuación de los profesores, con lo que... el camino de la evaluación de los profesores es un ámbito necesario pero casi imposible de abordar.

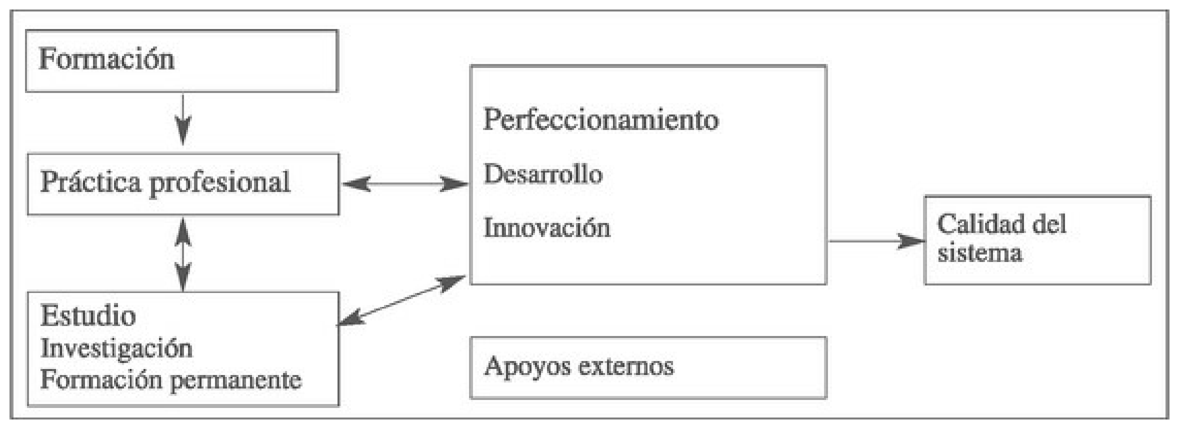
Aun así nos atrevemos a un planteamiento, que no es novedoso, pero que es más práctico: plantear el ejercicio profesional del profesor y la necesidad de evaluarlo.

1. *SOBRE EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN*

En el supuesto de que la formación inicial se haya realizado, cuando menos en unas condiciones aceptables y se hayan superado los mínimos establecidos por tradición, costumbre y legislación y, acorde con el desarrollo social y económico de la sociedad en la que nos encontramos, está asumido -o al menos eso se intenta- que es necesario, importante y responsable evaluar las instituciones y, por supuesto, a una de sus piezas fundamentales, el profesorado.

La formación inicial del profesorado tiene por finalidad la preparación profesional de los docentes a través de la formación teórico-práctica recibida, según las indicaciones que figuran en el correspondiente plan de estudios. Tras su incorporación a la institución, y a la par que avanzan los primeros años como profesor novel, posteriormente, se inicia un período de formación permanente y de perfeccionamiento o desarrollo profesional que coincide con los tiempos de mayor competencia, creatividad, innovación y reflexión sobre la enseñanza (Huberman, 1989; Fernández Cruz, 1995; Ferreres, 1998; Marcelo, 1994 y 2001). Para que esto pueda transcurrir en las mejores condiciones y se consigan prácticas profesionales fundamentadas son necesarios el esfuerzo y la participación conjunta del profesorado mediante procesos de auto y heteroformación, así como de procesos de auto y heteroevaluación, el apoyo y el impulso de las instituciones (dirección y apoyos internos) y de la administración (apoyos

externos).
Tanto las necesidades de formación (expresadas, detectadas, comparadas, etc.) como los procesos e impactos de estos procesos deben ser enjuiciados con el fin de conocer las actuaciones y sus repercusiones profesionales y sobre el sistema en aras de una mayor calidad del mismo.



Cuadro n.º 21. Modelo de desarrollo profesional y mejora

Cuanto se ha dicho sobre el modelo de profesor inicial, podría extrapolarse, respetando algunas particularidades a la formación continua o permanente -para la que habría que definir, adoptar o adaptar un modelo-; los pasos, antes enumerados, podrían, desde la perspectiva evaluativa, ser los mismos. Otros que faltan para completar el diseño de evaluación, sobre todo los de orden más metodológico, una vez definidos los referentes, y la finalidad pueden establecerse siguiendo un esquema que presento a continuación.



Cuadro nº 22. Criterios para la elaboración de planes de

estudio (Zabalza, cit. Marcelo et alt. 1997: 21)

El profesor en activo, una vez que ha accedido a un puesto de trabajo, se ve envuelto en un sistema de relaciones internas y externas que influyen frecuentemente en su actuación. Este sistema fue analizado por Zabalza, en una ponencia sobre *Criterios didácticos para la elaboración de planes de estudios*, reproducido por Marcelo (1997: 21) del siguiente modo:

El esquema reproduce el mundo del profesor universitario, al que principalmente nos vamos a referir, pero que se puede trasladar a muchas de las problemáticas con las que deben convivir el resto de compañeros, si exceptuamos el tema de la investigación, que presiona mucho más sobre los primeros.

Hecha dicha salvedad, se distinguen claramente dos ejes entrecruzados de relaciones: entre lo personal y lo políticamente establecido y entre en mundo de la cultura (y de la investigación) que debe ser trasladado a los alumnos, lo cual da origen a cuatro espacios de acción a modo de contextos: *el institucional, el curricular, el profesional y el personal.*

- El primero hace referencia al lugar en el que estamos, la institución en la que trabajamos: cuál es su historia, su cultura, sus reglamentos, las relaciones con el exterior, sus principios de identidad, sus metas, su forma de organizarse y la forma en la que cada profesor se siente identificado, participativo, crítico, o responsable en la gestión, miembro de comisiones, responsabilidades o cargos, etc., como comentamos al tratar las instituciones.
- El segundo se refiere a los conocimientos y el tipo de habilidades que han de enseñarse en la institución (Universidad u otro tipo de institución educativa). Los avances del conocimiento, las demandas de la sociedad, su concreción técnica, suponen el núcleo central para el que el profesor y el estudiante deben ofrecer sus respuestas y saber.
- El tercero, supone una acomodación o respuestas a la cultura profesional, los procesos de selección, la identidad o correspondencia

con un estatus o estándares de actuación, con la ética profesional, la conformación de grupos de presión y la capacidad de influencia en las decisiones políticas profesionales.

- El cuarto considera las relaciones que se producen entre el profesor y los destinatarios de su formación, tratando de conocer, analizar y actuar teniendo en cuenta las características de éstos, sus formas de proceder, las expectativas, intereses, motivación o estructuras de los grupos con el fin de tomar, en cada momento, las decisiones más pertinentes, tanto de carácter general y a largo plazo, como son las que afectan a la planificación de la enseñanza, como sobre aquellas más concretas e inmediatas que puedan producirse en el quehacer cotidiano del aula, en las relaciones informales o en actividades relacionadas con la tutoría y la orientación.

Un cuadro más pormenorizado y de trascendencia práctica, tanto en su referencia formativa como evaluativa, nos lo proporciona Heywood (2000: 84) aplicado en la Universidad de Sheffield. En él se plasma un modelo de desarrollo de destrezas/habilidades *(skills)* personales de transferencia. Para llevar a cabo una buena práctica educativa en dicha universidad se persiguen o potencian cuatro tipos de actuaciones a considerar en el citado contexto universitario; dichas actuaciones hacen referencia a cuatro ámbitos contextuales de acción, cada de los cuales requiere de unas habilidades específicas y otras compartidas o centrales *(core skills)*:

0._Competencias centrales_ (válidas e influyentes en los cuatro ámbitos siguientes). Escuchar. Discernir. Comunicación no-verbal. Autorrevelación. Empatía. Estar seguro. Informar. Cuestionar. Capacidad para abrir y cerrar temas.

1._Ámbito de la organización y dirección._ Revisar. Contratar. Enlazar. Intervenir. Consultar. Negociar.

2._Ámbito de la comunicación._ Explicar. Exponer oralmente y por escrito. Debatir. Ser asertivo. Telefonear.

3._Ámbito del trabajo en equipo._ Colaborar. Facilitar. Conducir-

Liderar. Delegar. Supervisar. Hacer memorias-informes.

4.*Resolución de problemas.* Actuar creativamente. Elaborar datos. Pensar críticamente. Sintetizar. Interpretar. Integrar. Hipotetizar.

Los tres grandes campos de acción del profesor (docencia, gestión e investigación) engloban un sinfín de pequeñas tareas, en las que no voy a entrar, pero que es necesario, en su conjunto, evaluar. No obstante, más que evaluar, por el mero hecho de hacerlo, lo cual sería concebir la evaluación como un fin en sí misma, lo conveniente es entenderla como un medio para conseguir otros objetivos más elevados. Por eso es imprescindible reflexionar sobre la finalidad de la evaluación. Varias son las funciones y los tipos de evaluación, sin embargo, desde el punto de vista educativo, que nos ha de mover, la irrenunciable es la de la transformación hacia una mejora continuada del quehacer del profesional de la enseñanza y del propio sistema, es decir, su función formativa.

Ocurre que, como el tema es muy amplio, se superponen diversos enfoques, modelos y posibilidades. Candoli, Cullen y Stufflebeam (1995) tras analizar doce modelos de evaluación para profesores establecen en una de sus conclusiones que ninguno de los modelos es, por sí solo, suficiente para recomendar su uso continuado, ya que todos presentan fortalezas y debilidades bastante considerables; igualmente consideran que las aplicaciones deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los contextos de aplicación, o lo que es lo mismo, que sin un estudio previo del modelo y sin incluir modificaciones que refuercen sus aspectos positivos y minimicen o resuelvan sus déficit tanto relativos al planteamiento general (para qué, qué, quién, a quién, con qué, cuándo, cómo... evaluar) como en el desarrollo de cada una de las fases que lo componen, las técnicas e instrumentos concretos de recogida de información, o el tratamiento y uso que de la información se hace, cualquier modelo por el que nos definamos, por fundamentado que esté, raramente, tal cual se presenta, será idóneo para ser aplicado de forma inmediata en todos los contextos.

Hay tantos esfuerzos para delimitar competencias que haría imposible

citarlos todos; sólo daremos algunas referencias: Comisión Europea (2003). Eurydice documento on line: http://www.eurydice.org/survey5/en/competences_cles.html; Corominas,(2001); Mayor, C. (coord.) (2003); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003), Real Decreto, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE, 18 de septiembre); Perrenoud, (1997); Rey, (1996); Zabalza, (2003) o véanse los últimos esfuerzos por enmarcar el campo desde ANECA, 2004 -en su página web- o las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa, 2004 de la Universidad de Granada.

2. *¿POR QUÉ, PARA QUÉ Y CÓMO EVALUAR AL PROFESORADO? HACIA UNOS MODELOS*

Lo antedicho justifica las razones sociales, educativas, profesionales y políticas sobre la necesidad de llevar a cabo una evaluación del profesorado. La sociedad y el propio prestigio de los profesionales y de las instituciones así lo exige y aconseja; no obstante, "procesar y establecer las bases de una estructura de un sistema evaluativo para el profesorado no es tarea sencilla" (Mateo, 2000: 94). Por esto, igualmente, nos aconseja que antes de iniciar una propuesta en este sentido es preciso prestar atención a unos aspectos previos que mediante unos apuntes intento perfilar; entre otros, y teniendo como base el mencionado texto, pondría especial énfasis en los siguientes:

1. "Se admite que en una organización sana, la relación entre el centro y el profesorado ha de ser dinámica y el principio de que lo que es bueno para el centro es bueno para el profesorado y viceversa debe prevalecer".

2. "Equilibrar las necesidades individuales con las expectativas institucionales es esencial para generar ambientes de trabajo productivos... Combinar el desarrollo individual e institucional genera tensiones, pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro" (ídem: 95).

3. Los tiempos y las formas, pero sobre todo las finalidades, deben

ser conocidas, con especial referencia las relativas a la responsabilidad, la mejora, la comprensión y el conocimiento.

4. Cualquier proceso de evaluación del profesorado debe contar con el conocimiento, participación y consentimiento del profesorado.

5. Se deben combinar elementos cuantitativos y cualitativos, tratando de llegar a cierta exhaustividad en los datos.

6. Los propósitos de la evaluación deben ser comprensivos de las necesidades del profesorado y las de la institución. Mateo (2000: 96) reproduce al respecto dos amplios criterios tomados de Stronge, Helm y Tucker (1995) a considerar en este punto, tales son:

a) "Orientado a los resultados, contribuyendo a la consecución de objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Debería también proveer de información clara y fiable para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de esos objetivos.

b) Orientado a la mejora, contribuyendo al desarrollo personal y profesional así como a la mejora del centro".

7. Stronge (1997, cit. Mateo, 2000: 97) nos advierte que si queremos alcanzar una evaluación del profesorado de alta calidad hemos de procurar:

a) "Establecer objetivos mutuamente beneficiosos.

b) Enfatizar en una comunicación sistemática.

c) Crear un clima favorable a la evaluación.

d) Garantizar una aplicación técnica del sistema evaluativo. e)Usar múltiples fuentes de datos."

Para cada uno de estos apartados aporta indicaciones interesantes para que los evaluadores realicen un buen trabajo.
Comentaba más arriba que existen diferentes modelos de evaluación del profesorado, desde el punto de vista teórico y de investigación, a los que hay que añadir recientemente los adoptados desde el plano derivado de actuaciones de la administración tanto nacionales como autonómicos en sus planes de evaluación institucional para los

diferentes niveles. Sin ánimo de agotar el tema ni ser exhaustivo, pero sí para presentar una panorámica de posibles enfoques, comentaré algunos modelos de evaluación de profesores, cada uno de ellos con ciertas particularidades y diferentes formas de planteamiento, desde el más general y teórico al más concreto y aplicativo.

2.1. *Algunas aportaciones*

En estos últimos años, ante el desarrollo que ha ido adquiriendo la figura del profesor, como objeto de evaluación, su pensamiento y el desarrollo profesional, no es extraño que se haya preocupado la evaluación de investigar esta figura y situar desde el punto de vista axiológico sus notas más características y la adecuación a distintos requerimientos. En primer lugar nos referiremos al presentado por Mateo (2000). Es un modelo actual fundamentado en entender la evaluación de profesores según las apreciaciones anteriores, entendidas como aspectos previos, con una visión de la evaluación basada en la mejora y en la participación y desplegando una metodología integradora "de cuarta generación".

En la parte aplicativa distingue cuatro grandes fases (p. 99 y ss.):

1. Fase de ideación.

• Identificación del sistema de necesidades.
• Derivación de los objetivos institucionales.
• Definición del modelo de calidad para la docencia.

2. Fase de desarrollo.

• Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado:
• Áreas de responsabilidades.
• Obligaciones.
• Conocimiento de la materia y su diseño y desarrollo didáctico.
• Conocimiento de la normativa legal sobre educación.

Contenidos de la función docente [1] (Scriven, cit. Mateo, 2000: 102)	
Conocimiento de la materia	• En las áreas de su competencia. • En las materias transversales del currículum.
Competencias instruccionales	• Destrezas comunicativas. • Destrezas de gestión: • Gestión de procesos. • Gestión de progreso. • Gestión de emergencias. • Destrezas de programación y desarrollo:

instruccionales	• Planificación del curso. • Selección y creación de materiales. • Utilización de los recursos disponibles. • Evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del currículum.
Competencias evaluativos	• Conocimientos sobre la evaluación de los estudiantes. • Destrezas de construcción y administración de pruebas. • Clasificación, puntuación y calificación. • Registro e informe del rendimiento de los estudiantes. • Conocimiento sobre informes de rendimiento.
Profesionalidad	• Ética: • De actitud. • De mejora. • De servicio. • Conocimiento acerca de la profesión. • Ayuda a los docentes noveles y colegas. • Trabajo para las organizaciones profesionales. • Investigación sobre la enseñanza. • Conocimiento de los deberes. • Conocimiento de la escuela y sus deberes.

Tabla nº 79.*Contenidos de la función docente*

• Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores.

"Los indicadores son observables que nos permiten cuantificar las variables criterio y facilitan los procesos de objetivación de la evaluación. Criterios e indicadores constituyen piezas muy importantes en los procesos de concreción de los sistemas evaluativos más desarrollados" (p. 103).

• Fijación de estándares para la valoración de la actividad docente del profesor. Fijar estándares significa determinar los niveles de actuación del profesor considerados como aceptables (véase CCEEE, 2001).

3. Fase de implementación.

• Documentación de la actividad profesional del profesor:

* La observación en el aula.
* La opinión de los padres.
* La opinión de los alumnos.
* Evaluación a partir de juicios emitidos por los padres:
  - Usos de información basada en hechos.
  - Consideraciones en torno a la validez y fiabilidad.
  - Confidencialidad.

• Procedimiento de muestreo:

* El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.
* El autoinforme.
* El portafolios.

• Emisión de los juicios de valor respecto a la docencia:

* Confrontación con el modelo de docencia ideal.
* Relaciones con el valor y el mérito.

• Uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: la derivación de las propuestas de mejora:

* Análisis de la información por los implicados de forma participativa.
* Detección de puntos fuertes y débiles.
* Relación, inclusión o refrendo en los planes estratégicos.
* Procesos de toma de decisiones informadas y responsables. 4. La fase metaevaluativa (evaluación de la evaluación).

Incluye consideraciones sobre si todo el proceso de evaluación, desde el principio se ha desarrollado correctamente. En este modelo se basan en el respeto a las recomendaciones del Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa del Personal Educativo (CCEEE, 2001).

• Propiedad:

* Orientación al servicio: respeto a principios educativos correctos.
* Carácter formal: respeto a la equidad y legalidad.
* Conflicto de intereses: evitar procesos inapropiados y discriminaciones.
* Acceso a los informes personales: confidencialidad y control estipulados.
* Interacción con los evaluados: considerada y cortés.

• Utilidad:

* Orientación constructiva: incide en la calidad del centro y en el desarrollo personal y profesional del profesorado.

* Usos definidos: es precisa la identificación de las acciones y responsables.

* Credibilidad del evaluador: personal cualificado y autorizado.

* Informe funcional: claro, oportuno, preciso y pertinente.

* Seguimiento e impacto: no basta con informar, se han de decidir acciones y establecer un seguimiento y evaluación de las mismas.

• Factibilidad/Viabilidad:

* Procedimientos prácticos.

* Viabilidad política.

* Viabilidad fiscal.

• Precisión o fidelidad del proceso:

* Funciones y responsabilidades bien definidas.

* Ambiente de trabajo: ¿el ambiente influye en...?

* Procedimientos de documentación: rigor, sistematización.

* Validez y fiabilidad de las técnicas, instrumentos y los datos aportados.

* Control sistemático de los datos.

* Control de los sesgos.

* Control sistemático de la evaluación: revisión del proceso de evaluación para mejorarlo.

El segundo modelo corresponde a Ibar (2002). Este modelo prácticamente identifica profesor con docencia, considerando la docencia como un arte o como sujeto de análisis científico; en el primer caso, debe entenderse como "el grado de disposición, habilidad, intuición creatividad, expresividad, improvisación, dominio de la materia para ser transmitida. En cuanto a su análisis científico

debe partirse de la formulación de hipótesis pedagógicas, la experimentación, y su comprobación en la práctica. En ambos casos debe tenerse en cuenta la observación y la evaluación de actividades, metodologías y resultados obtenidos; una vez determinada la finalidad de esta evaluación, tienen que determinarse y concretarse bien los aspectos o variables de la docencia a observar y experimentar, y ver el grado de influjo o correlación con los resultados académicos" (Ibar, 2002: 162).

Considera fundamental que el centro haya definido su proyecto educativo y el proyecto curricular, que actuarán como referentes en la aplicación de criterios, al determinar la influencia del entorno y en la toma de decisiones. También servirá para determinar el modelo o enfoque de evaluación a seguir tanto en la evaluación del centro como en la evaluación del profesorado.

"La evaluación del proceso de enseñanza, y en particular por la actividad docente realizada por el profesor, es de capital importancia para la buena organización y gestión de una escuela. Para lograr esta evaluación no se trata de diseñar una investigación rigurosa siguiendo los criterios de una experimentación científico-positivista, basta con la comprobación de las variables directamente observables dentro de un diseño simplificado y cuasi experimental. Es mejor llegar a unas conclusiones a las cuales se tengan que poner acotaciones y excepciones, que no disponer de ninguna referencia sobre la influencia del profesor en el rendimiento educativo de los alumnos" (p. 162). Puede llamarnos a engaño esta primera impresión de la conceptualización de la evaluación y tildarla de poco seria, rigurosa, vaga o escasamente ambiciosa y científica. Nada más lejos a la vista de la fundamentación epistemológica de la obra que estamos comentando y de la abundancia de anotaciones, del aparataje técnico, instrumental y metodológico que acompaña antes y después de esta conceptualización de la evaluación docente.

Debe entenderse como una invitación a la acción evaluativa en estos primeros momentos de puesta en marcha de experiencias evaluadoras y animar su abordaje, que el rigor, la sistematización, el cumplimiento de las exigencias metodológicas y hasta la propia metaevaluación,

acabarán imponiéndose. El modelo presentado, por otra parte, es un barrido conceptual sobre las dimensiones, áreas, campos, categorías o subapartados en los que detenernos para recabar información muchos de ellos desarrollados y acompañados de ejemplos y esquemas de aplicación, tanto para la recogida de la información como para su tratamiento y análisis.

Veamos los apartados y fases más significativas del modelo propuesto por Ibar:

1. Áreas y aspectos evaluables.

• Factores personales:

* Características sociales.
* Características personales.
  - Aptitudes.
  - Actitudes y comportamiento.
  - Experiencia docente y habilidades pedagógicas.

• Proceso pedagógico:

* Proceso docente: el aspecto docente o de comunicación de contenido, profesor/docente/expositor.
(Sugiere que, como ejemplo, puede seguirse el modelo de Flanders (1977), *El análisis de la interacción didáctica*, Madrid, Anaya).
* Proceso didáctico: el profesor como preparador del entorno pedagógico para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
(Puede seguirse la normativa de uno u otro modelo didáctico tomado como ejemplo o modelo de enseñanza; véase Jiménez, González y Ferreres (1989), mencionado por Ibar).
* Proceso de orientador: el tutor.
  - Sobre la acción tutorial:
    - Análisis de necesidades y dificultades de los alumnos.
    - Análisis de objetivos a proponer a alumnos, consultas a los padres y asesorías pedidas al gabinete de orientación.
    - Análisis de estrategias y actividades seguidas o a seguir para su

consecución.

- Actividad de formación.
- Resultados conseguidos en alumnos y eficacia del programa.

- Atención personal al alumno.
- Seguimiento del colectivo o grupo.
- Contactos y entrevistas.
- Documentos y técnicas usadas.

• Cualidades deseables:

* Creatividad.
* Publicaciones, interés, reputación de la revista, madurez.
* Competencia en estudios y titulaciones (formación).
* Servicios a la comunidad.

2. Criterios de evaluación.

• El resultado académico de los alumnos como criterio de evaluación del profesor.
• Evaluación tomando por criterio la comparación con un estereotipo o estilo teórico hipotético de ejercer la función educativa.
• Prototipo e ideal como criterios de evaluación
• La opinión de los usuarios.

3. Evaluadores e instrumentos de evaluación.

• Tests estandarizados y editados.
• Cuestionarios.
• Escalas.
• Autoevaluación.
• Diagnóstico de grupo/s.
• Evaluación por colegas.
• Alumnos.
• Producciones: programaciones, material didáctico (el portafolios).

Este modelo además aporta bastantes orientaciones, indicadores y sugerencias para llevar a cabo la evaluación del profesor y su aplicación práctica tanto en el diseño del plan de evaluación, como en

la construcción de instrumentos o las consecuencias de dicha evaluación relacionándola tanto con la selección de personal, como con la promoción, la retribución, la formación o la adjudicación de responsabilidades.

Por último, un tercer modelo que es presentado por De Vicente (dir.) (2002). Como comentan los autores, este modelo se fundamenta en los planteamientos derivados del Desarrollo Profesional Docente según el cual cualquier forma de evaluación del profesorado, tanto individual, grupal o institucionalmente considerada ha de ir dirigida a la mejora del profesorado y de la institución educativa (p. 143), siendo necesaria la participación activa y la implicación de los docentes tanto en la elaboración de los programas de desarrollo como en la evaluación de dichos programas y de los mismos docentes. Se propone un modelo colaborativo de evaluación de manera que "la evaluación de un programa de formación de profesores en ejercicio ha de ser una tarea colectiva y apoyada, no sólo en el conocimiento que los participantes posean, el proporcionado tanto por la investigación como el generado por la propia experiencia de los profesores, el conocimiento formal y el práctico personal, sino en la reflexión a que sometan esos tipos de conocimiento y sus propias prácticas, una tarea colegiada en la que todos y cada uno de los participantes intervengan, desde el momento en que comienza el diseño y las tareas diagnósticas en que se apoye y a todo lo largo del proceso evaluador. Entendemos, además, que debe estar basado en acuerdos tomados mancomunadamente por los participantes" (p. 156-157).

FASE DE ENTRADA EN EL CAMPO
Explicación del modelo abierto
FASE DIAGNÓSTICA
Descripción de la visión compartida sobre la enseñanza
FASE DE DISEÑO
Examen de las metas instructivas y de desarrollo profesional
Determinar las metas del programa o propósitos de la evaluación
Determinar los evaluadores y el tipo de evaluación
Determinar el foco
Determinar las audiencias

Confeccionar el calendario provisional de actividades
Decidir dónde se llevará a cabo
Seleccionar los tipos de actividades
Seleccionar métodos, estrategias e instrumentos de búsqueda de evidencias
Seleccionar procedimientos de autoevaluación y/o evaluación por colegas
y los procedimientos colectivos de análisis de datos
FASE DE PROCESO
Recogida de información
Análisis de evidencias
Reflexión individual
Reflexión/discusión colectiva
Establecimiento de compromisos de mejoras
Actividades
Seguimiento y feedback
Acciones de apoyo
FASE DE INTEGRACIÓN
Análisis de documentos
Emisión de juicios sobre los datos
FASE DE SEGUIMIENTO
Recogida de nuevas evidencias
Análisis de las acciones y modificaciones introducidas en la enseñanza
Discusión colectiva de seguimiento
VALORACIÓN
Emisión de juicios valorativos
Formulación de nuevas propuestas de desarrollo.

Cuadro nº 23.*Modelo de evaluación colaborativa* (De Vicente, 2002: 156)

Es un modelo integrador, no sólo sujeto a la ejecución de evaluadores externos, más ligados a evaluaciones institucionales, sino a una conjunción de unos y otros (investigadores y profesores). El modelo, como se advertirá, tiene dos fases previas consecutivas: a) la de entrada al campo, en la que el "equipo de investigadores de la

universidad" entra en contacto con "el equipo del centro" y se explican mutuamente los propósitos; y b) de diagnóstico de la situación que consideran muy importante, porque sobre ella se fundamenta todo el trabajo posterior.

Las fases esenciales con sus correspondientes acciones son las siguientes (p. 156):

Metacategorías	**Categoría**		**Código (2)**
Mejora del desarrollo	Procedimientos de comunicación Presentación de conceptos y procedimientos Atención individualizada Variedad de acciones Retroalimentación Atención a los ritmos de aprendizaje Atención a alumnos con NEE		MSC MSP MSI MSA MSR MST MSE
Mejora de la evaluación	Congruencia con las metas Observación y reflexión Uso de carpetas		MEM MEO MEC
Toma de decisiones sobre evaluación	Fines de la evaluación	Para el crecimiento personal Para la toma de decisiones sobre el programa	FEC FET
	Determinar el foco	Evaluación individual del profesor/a Evaluación de la clase o de alumnos	ECL
	Determinar las audiencias Calendario Lugar de la evaluación		DAU CAL LEV
	Selección de actividades de evaluación	Recogida de evidencias Análisis y reflexión	SAR SAA
	Determinación de los métodos de evaluación		DME
	Determinación de instrumentos de recogida de evidencias	Para la autoevaluación Para la evaluación por colegas	DIA DIC
	Evaluación del aprendizaje de los alumnos en la experiencia		EAE

Tabla nº 80.*Categorización y codificación de datos* (De Vicente, 2002: 358)

A lo largo del estudio, como modelo de investigación evaluativa, dentro de esta modalidad colaborativa, se incluyen diversos apuntes de cuestiones para entrevistas, ítems sobre los cuestionarios aplicados, rejillas de observación sobre del desarrollo de clases, observación en los escenarios de actuaciones, protocolos de cuestionarios y estructuras de codificación una vez recogida y analizada la información. A título de ejemplo, y por el interés

intrínseco con el tema que nos ocupa, reproduzco el esquema resultante sobre estas tres dimensiones emergentes tras el consiguiente análisis.
La finalidad de estas presentaciones es la de poder tomar como referentes algunas de las indicaciones en ellas presentes para perfilar o focalizar el centro de atención de cualquier proceso de evaluación o bien para, a partir de sus descripciones y sugerencias, formular principios o criterios con los cuales cotejar los datos recogidos y ajustar declaraciones en forma de juicios valorativos. También pueden ser útiles para estructurar o elaborar categorías o dimensiones que pueden predefinir en mayor o menor medida las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

3. *IDEAS PARA EL DEBATE Y EL POSICIONAMIENTO*

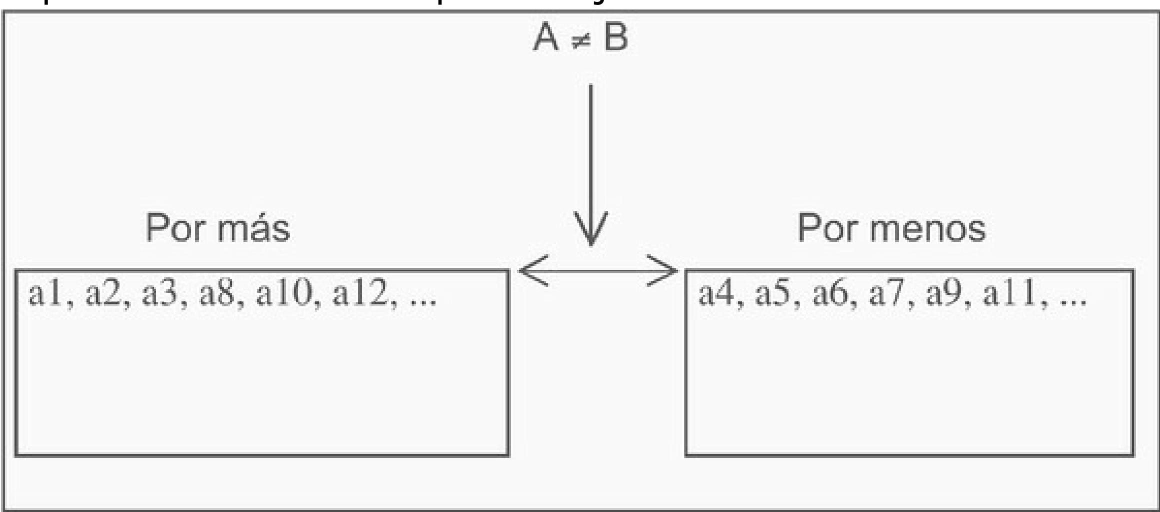
Al ser el profesorado la piedra clave del sistema educativo y el agente en las instituciones en tanto que mediador y ejecutor del currículum, ya que por él pasan la inmensa mayoría de las actividades directas del mismo y las que tienen mayor repercusión sobre los destinatarios del mismo (el alumnado, que en cierto modo son todos y cada uno de los ciudadanos de un país, en uno o varios períodos de su vida), no es de extrañar que su figura, todavía indiscutible y necesaria, sea, a la vez, controvertida, polémica, y criticada.
Esto hace que, desde el punto de vista evaluativo, el objeto de estudio aparezca con muchas aristas y según qué perspectiva, metodología, enfoque, referentes, etc. se apliquen, el resultado aparezca más o menos distorsionado.
Con el fin de evitar determinados sesgos, el evaluador (mejor un equipo evaluador como ya he advertido en otras ocasiones) debe ser extremadamente cuidadoso en determinar, en prefijar, algunos aspectos para esclarecimiento propio y para apercibir a la audiencia o receptores de información sobre la acción evaluativa realizada. Dichos aspectos hacen mención a la siguiente categorización:
• *Desde el perfil del profesor requerido.* Una primera y esencial cuestión para realizar evaluaciones del profesorado es determinar el perfil del profesor deseable o *ideal* a fin de describir y considerar las características que debe tener el profesor que deseamos. (entendido

como el resultante acumulado de a1, a2, a3, a4, a5... an = A; cada una de esta o estas 'aes' son cualidades, propiedades, características diferenciadas que se constituyen en los elementos base para la composición y elaboración de instrumentos de medida y captación de información cuantitativa y cualitativa; también son referentes para elaborar y aplicar criterios). Para que esto sea posible han de desgranarse las características esenciales de las tipologías docentes enumeradas según los paradigmas o tradiciones contempladas en la formación del profesorado.
A continuación deben establecerse procedimientos para constatar y recabar información del profesor o conjunto de profesorado objeto de estudio (B, entendido como el resultante acumulado de b1, b2, b3, b4, b5,... bn = B)
De la confrontación, comparación, cotejo entre las esas características esenciales, ontológicas del profesorado *ideal* (A) con las obtenidas del profesor concreto o del colectivo (B) puede resultar:
‣ A = B, o lo que es lo mismo, el perfil del profesor ideal coincide con lo encontrado entre los sujetos con lo cual podrá decirse que tanto el modelo de formación del profesorado, como los profesores en ejercicio responden a lo deseado, a lo establecido, dicho de otra manera, el profesorado evaluado responde positivamente al patrón de profesorado demandado por las exigencias pedagógicas y por las exigencias del sistema educativo o de las instituciones concretas.
‣ A ~ B, o lo que es lo mismo, que ambos perfiles difieren, con lo cual se abren dos posibilidades:

- A> B, con lo cual constataremos que los niveles deseados no han sido alcanzados.
- A < B, con lo cual llegaremos a la conclusión de que se sobrepasan las exigencias, dicho de otra forma, el profesorado es mejor de lo pretendido.

No obstante, la situación real no es tan clara, ni tan sencilla. Difícilmente, por no decir imposible, se logrará encontrar A = B. Igualmente difícil será encontrar que todos los profesores, en todas y cada una de las cualidades, características, destrezas, etc. sean

superiores o inferiores a lo requerido; por tanto, con lo que nos vamos a encontrar serán profesores o colectivos que en determinados aspectos superen al *ideal*, en otros serían similares, y en otros aspectos se encuentren por debajo del mismo.



Cuadro nº 24. Perfil del profesor real-ideal

• *Desde el plano axiológico.* Considerando los valores de una evaluación, o si se prefiere la finalidad de la misma y trascendiendo su propia realización, lo que se propone es una toma de decisiones encaminada a la mejora y la transformación, en este caso del profesorado, que debe concretarse en planes de actuación de tipo estratégico en los que se especifica, se ponderan o priorizan los incrementos, supresiones, modificaciones, sustituciones, etc. fundamentalmente de tipo formativo. O sea, sentar las bases de un plan de formación del profesorado bien inicial o bien permanente. Esta forma de hacer implica identificar primeramente a los profesores y su posición tras la evaluación y, por otra parte, detectar los aspectos, objetivos, contenidos o actividades que constituirían los ejes del plan de formación.

Cierto es, igualmente, que hay determinados aspectos, en relación con el profesorado que no pueden ser resueltos solamente con formación, que corresponderían a otras esferas de poder y de ejecución, como pueden ser dotaciones de medios o cuestiones estructurales u organizativas.

• *Desde el enfoque metodológico.* Partimos de la idea expuesta por Hitchcok y Hughes (1995, citada y asumida por Cohen, Manion y

Morrison, 2000: 3): "quienes sugieren que las asunciones ontológicas dan origen a las asunciones epistemológicas; estas, a su vez, dan origen a las consideraciones metodológicas; y éstas, sucesivamente, tienen consecuencias sobre los instrumentos y recogida de datos". En consecuencia, dadas las características del objeto de estudio, naturalmente variable, con niveles diferenciados según tipos de formación, de edades, de estructuras disciplinares de las materias a impartir, con diversidad de instituciones y grupos humanos diferenciados, que dan lugar a la irrepetibiidad de las situaciones de hecho, etc., todo parece indicar que un enfoque positivista no parece el más acorde entre objeto y finalidad; por el contrario, un enfoque cuyo fin no estribe en generalizar el conocimiento alcanzado ni consolidar hipótesis y teorías universalistas estaría más acorde; ya que lo que se persigue no es sino interpretar y comprender mejor realidades concretas, en las que se realizan determinadas prácticas, con un ansia de transformación que modifiquen estructuras organizativas y comportamientos personales y grupales dentro de las instituciones educativas.

En consecuencia, es aconsejable una metodología integradora que proporcione, a través de diversos instrumentos la recogida de datos cuantitativos y cualitativos pertinentes, con rigor y sistematización garantizando el más adecuado tratamiento de análisis e interpretación de los mismos con el fin de llegar a unas conclusiones en las que la participación democrática y técnica y la reflexión conjunta de implicados y expertos esté garantizada. Por tanto, en la evaluación de los profesores, los estudios de caso, la investigación colaborativa y la investigación-acción, en sus diferentes aplicaciones o tipologías, aparecen como las más aconsejables.

• *Desde el plano ético.* Una vez que sea ha decidido proceder a la realización de un proceso de evaluación de profesorado, teniendo presentes los párrafos anteriores, valorando, además, entre otras cuestiones, la relación positiva entre costos/beneficios, y negociado la oportunidad de su puesta en marcha; el desarrollo de la misma debe contemplar y respetar tanto las exigencias técnicas y metodológicas, como los principios éticos que todo investigador social debe conocer,

porque "cada fase de la investigación puede ser una potencial fuente de problemas éticos" (Cohen, Manion y Morrison, 2000: 49). Lo cual, en la práctica, se convierte en dar respuesta por parte del investigador evaluativo a un primer gran dilema presentado como una oposición de derechos, en los siguientes términos: "el derecho a investigar y a adquirir conocimientos y el derecho de los particulares a la autodeterminación, la privacidad y la dignidad. La decisión de no llevar a cabo un proyecto de investigación planificado porque interfiere en el bienestar de los particulares supone una limitación del primero de estos derechos. La decisión de llevar a cabo una investigación a pesar de una práctica puesta éticamente en entredicho, supone una limitación al segundo de estos derechos (Frankfort-Nachmias y Nachmias 1992). Este hecho constituye el dilema ético fundamental del científico social para el que no existen respuestas, de forma absolutamente, verdaderas o falsas. Qué proposición se favorece o cómo se consigue el equilibrio entre los dos dependerá en gran medida del acervo, experiencia y valores personales del investigador" (cit. Cohen, Manion y Morrison, 2000: 60).

Tras este gran dilema, el investigador-evaluador debe tomar opciones y dar respuestas (formas de hacer y ofrecer garantías) a ciertos derechos tales como: la privacidad, el anonimato y la confidencialidad, que de no respetarse, además de otros perjuicios, los implicados pueden considerarse como engañados, traicionados y haber sido objeto de fraude, que de conocerse repercutirán en la credibilidad del y de los investigadores y de este tipo de trabajos, originándose malos precedentes. Para no caer en estas situaciones Frankfort-Nachmias y Nachmias (1992, cit Cohen, Manion y Morrison, 2000: 63) propone seguir estas técnicas:

- "Supresión de identificadores (por ejemplo suprimiendo los nombres, las direcciones u otras pistas de identificación de los datos de los individuos).
- Utilización de categorías grandes para el informe (por ejemplo indicando el año del nacimiento antes que la fecha concreta, la profesión pero no la especialidad dentro de la profesión, información general, pero no específica).

• Microaglomeraciones, es decir, la construcción de "medias personas" a partir de datos sobre individuos difundir datos sobre situaciones, más que los datos sobre los individuos.
• Trufado de errores (introducir deliberadamente errores en el registro de un individuo manteniendo los datos sin cambiar el conjunto) Estas técnicas aseguran que el concepto de no-reproducibiidad se mantenga."

Strike (1997) sostiene dos grandes principios: el de *maximización del beneficio* y el de *igual respeto*; el primero se concreta en que la mejor decisión será aquella que ofrezca beneficio para la mayoría de personas, la moralidad de nuestras acciones se juzgará en tanto que el resultado de la misma proporcione los mejores resultados, proporcionando felicidad al mayor número de personas; el segundo hace referencia a que respetemos por igual a todos los agentes, lo cual significa: tratar a las personas como fines, no como medios, las personas son personas libres y racionales, por tanto, tienen derecho propio a decidir lo que es bueno para ellas, y señalar que las personas tienen igual valor significa que todas tienen los mismos derechos básicos y que sus intereses son de igual valor que los de los demás.

Strike es consciente que respetar ambos derechos puede situar al evaluador ante un dilema al colocarle ante la opción de hacer prevalecer el derecho de la maximización del beneficio (evaluar los programas) y los derechos de los profesores derivados del principio de igual respeto "que debe ser respetado aun a costa de la eficacia de algunos programas" (p. 481); en el mismo sentido se expresa Pring (1984) cuando señala que el derecho individual a la privacidad está reñido con el derecho del público a conocer.

La investigación evaluativa, en sentido estricto, evaluación de programas, debe moverse por la finalidad (mejora) del programa y el resultante de su aprendizaje, con lo cual, la figura del profesor o del formador, puede quedar, en positivo o negativo, bastante difuminada con lo cual la privacidad, el anonimato y la confidencialidad pueden quedar garantizadas; otra cuestión es cuando el centro de la evaluación se centra en el profesor, en este caso, además de evaluar, la evaluación, tiene como finalidad el identificar (Stenhouse, 1987).

Esta última cuestión tiene repercusiones a la hora de tomar decisiones, considerando la sensibilidad de la información que puede o no ser objeto de transmisión o de difusión. La opción puede ser la siguiente: si es a efectos de informes y considerando la mayor difusión (como puede ser un artículo de corte académico y científico) es cuando el evaluador o responsable de este proceso debe cuidar al máximo esta privacidad, porque se entiende que lo que importa son las formas, los comportamientos, los tipos, en ningún caso los individuos; otra postura es la decisión de las instituciones o de los responsables de las instituciones que sí deben conocer la identidad de aquellos profesores que hayan sido bien o mal evaluados, para optar por las medidas de mantenimiento o correctoras de su forma de proceder.
A partir de un estudio previo de Strike y Bull (1981) el primero de ellos (cit. Strike, 1997: 482) presenta una declaración de derechos de la evaluación del profesorado en la que distingue diferentes apartados a considerar:

a) Derechos de las instituciones. Supervisar el trabajo de sus empleados; reunir información sobre sus actuaciones; actuar a partir de dicha información; exigir cooperación para la consecución de sus fines.

b) Derechos de los profesores. Agrupados en derechos *profesionales*: seguridad en el trabajo, razonable libertad en su trabajo, participación en las decisiones sobre su trabajo; *testimoniales:* conocer las pruebas, los criterios y a no ser evaluados sobre rumores o quejas no verificadas; *procedimentales*: que implica conocer normas, tiempos, formas, defensa, apelación, etc.

c) Otros derechos humanos y civiles. Humanidad, confidencialidad, no agresividad, honestidad, no intromisión en su vida privada, no discriminación.

d) Derechos del público. Especialmente el de los padres, agentes sociales y comunidad a estar informados y a esperar que los alumnos estén en manos competentes.

Es evidente que tras procesos de evaluación de profesorado pueden

surgir ciertos conflictos, en caso de que éstos se produzcan, la propuesta de Strike (1997: 484) es plenamente asumible en esta triple secuencia:

a) "Las acciones correctivas son preferibles, siempre que sea posible, a las disciplinarias o al despido.

b) La mediación es preferible, siempre que sea posible, a cualquier forma de conflicto.

c) Deberían darse intentos informales de solucionar los conflictos antes que los formales.

Independientemente del modelo de evaluación de profesorado que se pretenda emplear es interesante remarcar, antes lógicamente de iniciar el trabajo de campo destinar un tiempo indeterminado, pero muy necesario, al proceso de negociación (Santos, 1990; Ferreres, 1997; Jiménez, 1999b), como ya se ha señalado anteriormente. En el caso del modelo que hemos comentado de De Vicente (2002: 179) nos facilita como ejemplos a poder seguir los puntos de negociación y acuerdos que en su caso se discutieron, consensuaron y acordaron:

- "Integración -en el equipo docente del centro- de los componentes del equipo de investigación universitario.
- Garantía de anonimato en la recogida y tratamiento de las evidencias que se recogieran a través de entrevistas, grabaciones y observaciones.
- Garantía de colaboración en todo el proceso de investigación.
- Garantía de asesoramiento en el proceso de transferencia a la práctica de los resultados obtenidos en el proceso de autoformación.
- Posibilidad de publicación de la memoria del proceso de autoformación con cargo a los fondos de la investigación."

En términos más generales Guba y Lincoln (1989: 246-247) comentan seis puntos que los procesos de negociación han de poseer considerando las propuestas de "la cuarta generación de la evaluación". Hacen referencia a:

1. "Deben ser abiertos, consiguiendo la participación de todos los puntos de vista o de las partes representativas; sesiones cerradas, codicillos secretos o algo semejante no está permitido.

2. Las negociaciones deben realizarse con negociadores con habilidades semejantes.

3. Las negociaciones deben realizarse con aproximadamente igualdad en las posiciones de poder.

4. Las negociaciones deben realizarse en unas circunstancias en las que las partes tengan iguales niveles de información; en algunos casos los implicados pueden requerir asistencia e información pensando en sus intereses; proporcionar estas informaciones es también una legitimación del rol del evaluador.

5. Las negociaciones, por ellas mismas, deben ser foco de materias que aporten conocimiento y sean relevantes.

6. Finalmente, las negociaciones deben ser conducidas de acuerdo con las reglas que los implicados se hayan dado y aprobadas por todos".

En el mismo sentido Cohen, Manion y Morrison (2000: 57), nos presentan este decálogo, a modo de lista de control, para poder constatar si se han solventado la mayoría de los problemas e inconvenientes que pueden ser objeto en una negociación previa para poder realizar una investigación:

- "Pida los permisos a través de los canales oficiales para poder realizar su investigación tan pronto como tenga un proyecto ideado.
- Hable con todas las personas que serán requeridas para cooperar.
- Someter el proyecto al director, si tiene que realizar el estudio en su institución educativa o en cualquier otra.
- Determine qué ha pensado sobre el anonimato y la confidencialidad.
- Decida si los participantes recibirán una copia del informe y/o verán borradores o entrevistas transcritas.
- Informe a los participantes sobre qué parte les mostrará de la

información por ellos suministrada.

- Prepare un plan de intenciones y condiciones bajo las cuales se realizará la investigación junto con los participantes.
- Sea honesto sobre los propósitos del estudio y sobre las condiciones de la investigación.
- Recuerde a las personas que están de acuerdo en ayudarle, que le están haciendo un favor.
- Nunca dé por sentado: "él tendrá todos los derechos". Negociar el acceso es una fase importante en su investigación".

Llegar a formalizar esos acuerdos es una primera exigencia en aras de garantizar algunas cuestiones sobre la viabilidad del proyecto (Guba y Lincoln, 1989) al contar con el compromiso de los implicados y con los permisos y conocimiento institucionales; a la par, es una forma de incrementar la cultura de la evaluación (conocimiento, implicación, formación, mejora, etc.), la sinceridad en las aportaciones, la credibilidad del trabajo y el fomento de las relaciones personales y profesionales. En definitiva, participar en la negociación de una evaluación o de una investigación es una forma de sensibilizar y de conceder importancia a los implicados.

Otra cuestión interesante, también independientemente del modelo que se intente desarrollar, es la referente al diseño y planificación de las estrategias de recogida de información, en consonancia, con el objeto de estudio y la finalidad de la acción evaluativa dependiendo de ambos la metodología y las estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información, así como la duración, ritmo o intensidad de los mismos. En cualquier caso, no hemos de olvidar que todo lo anterior, así como la recogida como el tratamiento de los datos y la elaboración del informe (consensuado o no) pueden variar mucho y aplazarse en el tiempo dependiendo de los casos estudiados.

3.1. *En torno a la docencia*

Tradicionalmente, y también en la actualidad, se identifica profesor con una actividad: la enseñanza y si se quiere concretar más, con los momentos de interacción presencial en el aula. No obstante, y obviando tareas relacionadas con la gestión o la investigación, lo cual

no quiere decir que no deban ser evaluadas, como ya he puntualizado en otros apartados (el plano institucional y el organizativo), lo cierto es que las tareas fundamentales del docente deben distinguirse e identificarse claramente, con el fin de poseer un barrido dimensional de carácter evaluativo. Merece la pena detenerse en varios momentos especialmente significativos:

a) Su preparación o si se prefiere su formación, inicial y permanente. La evaluación de la formación inicial y permanente sobre didáctica y contenidos, puede incluirse investigaciones, publicaciones, participación como responsable de acciones formativas, seminarios, grupos de investigación, etc. vinculados específicamente con la docencia).

b) La preparación de la acción docente (momento preactivo). Comprendería la concreción de su concepción curricular en un determinado programa relacionado con la o las materias que debe impartir (evaluación del currículum y evaluación de programas). En la evaluación de esta fase previa a la acción estrictamente docente se deben valorar (Jiménez, 1999b): objetivos, contenidos, actividades, recursos y materiales, temporalización, previsión de la organización y gestión de la clase, ritmos, tipo de actividades, modelo de evaluación de aprendizajes, etc. El portafolios o carpeta de aprendizaje, puede constituirse en un elemento esencial en esta fase.

c) *La realización de la docencia (fase activa).* Comprendería la evaluación del desarrollo de las actividades formativas en las que el profesor y alumno interactúan produciéndose el encuentro en tiempo espacio y objetivos educativos comunes (con la inclusión de entornos virtuales, si es el caso) en los que se evalúan elementos tales como (Jiménez, 1999b): entornos de trabajo, clima de clase, aspectos comunicativos, ritmos y temporalización de la acción, aspectos metodológicos, uso de recursos y materiales, modelo de evaluación de aprendizaje de los alumnos, etc.

En muy parecido sentido, Cabrera (2000: 75), a efectos de evaluación sumativa, presenta una serie de parámetros, cada uno de los cuales comprende unos indicadores de evaluación a considerar en una evaluación de docentes. Tales parámetros son: dominio de contenido;

dominio de la metodología y organización de la sesión; motivación y comunicación; personalidad; relaciones humanas y utilización de recursos

d) *La fase reactiva*, que comprende la realización de acciones que deben emprenderse como resultado de la acción didáctica precedente y que, entre otras, se concreta en consultas individualizadas solicitadas por el profesor o por el alumno, en momentos puntuales formando parte de las sesiones de tutoría, especialmente en su componente académico en las cuales se procuran orientaciones de cara al futuro más inmediato; otro componente propio de esta fase es el resultante de la evaluación formativa, que todo profesor debe realizar sobre el proceso últimamente realizado con el fin de mantener, revisar, introducir modificaciones o suprimir elementos como resultado de los últimos actos didácticos realizados, que tendrán mayor o menor repercusión en el desarrollo del programa previamente establecido.

El conjunto de estas cuatro fases realizadas de forma personal constituye el grueso de procesos de autoevaluación. Puede considerarse la autoevaluación una manifestación de profesionalidad, de preocupación por el buen hacer, por el saber aprender, en definitiva, por demostrar preocupación, motivación y demostrar voluntad por mejorar.

Lógicamente estas mismas fases o cuestiones derivadas pueden realizarse en colaboración con otros compañeros, en grupos más o menos numerosos, lo cual da origen a otras modalidades, como la evaluación por pares, la evaluación interna (grupos de profesores con o sin ayuda o asesoramiento de expertos), la evaluación institucional, evaluaciones colaborativas o evaluaciones totalmente externas por agencias independientes y especializadas.

Por no ser reiterativos, no mencionamos ni hacemos referencias a técnicas o instrumentos previstos en los diseños y desarrollo de evaluación de profesores, ni a las consideraciones o exigencias de tipo metodológico y ético que deben siempre ser contemplada en cada momento. Expondremos solamente un breve apunte en cuanto a la posición o rol que desempeña el profesor en función del tipo de evaluación, el origen de la misma (interno o externo, en cuanto a la

iniciativa), el tipo de diseño, su peso en la negociación e incluso el tipo de técnicas e instrumentos que se utilizan.

Iniciativa	Agentes evaluadores	Rol del profesor	Postura metodológica
Externa	• Administración entendida jerárquicamente. • Poderes públicos u organizaciones con autoridad acreditadora. • Corporaciones, sindicatos. • Agencias evaluadoras • Instituciones acreditadoras.	• No vinculado • Informante • Escasamente motivado.	• Cuantitativa en mayor grado.
Interna	• Profesor individual, grupo de profesores, colegas, compañeros. • Evaluación interna, autoevaluación.	• Muy vinculado, participante en todos los aspectos, integrante del equipo evaluador.	• Cualitativa fundamentalmente. • Puede estar ligada a procesos de I-A.
Interna	• Grupo de profesores, colegas, compañeros, directores (líderes). • Evaluación interna.	• Muy vinculado, participante en todos los aspectos, integrante del equipo evaluador.	• Cualitativa fundamentalmente. • Puede estar ligada a procesos de I-A.
Interna	• Grupo de profesores, colegas, compañeros, directores (líderes). • Evaluación interna, con ayuda y/o asesoramiento de investigadores externos.	• Vinculado, participante en todos los aspectos o solamente informante, integrante, o no, en el equipo evaluador.	• Cualitativa fundamentalmente, modelo colaborativo o interinstitucional.

Tabla nº 81.*Rol del profesor ante distintos tipos de evaluación*

3.2. *El derecho a evaluar*

En España no ha habido tradición en evaluar al profesorado en ejercicio, solamente en los últimos años, a raíz de los planes de evaluación institucional, se están realizando algunos intentos a los que habría que añadir la corriente investigadora nacida en algunas universidades que han abierto una línea de trabajo alrededor de profesor: el pensamiento del profesor, el desarrollo profesional y algunos trabajos relacionados con la investigación-acción.

Este pequeño apunte, como cierre de este capítulo, nos va a servir para comentar la cuestión relativa a la autoridad legítima sobre quién posee esa capacidad y competencia, para ello me basaré en la propuesta de Strike (1997) que distingue tres modelos, cada uno de los cuales entraña una concepción de la evaluación del profesorado. Nos advierte que ninguno de los tres modelos agota la realidad ni las posibilidades evaluativas, pero cada uno de ellos reúne las características esenciales de un modo de hacer y de entender la evaluación del profesorado, con lo cual difícilmente pueden coexistir en un mismo momento y lugar; si bien los conocimientos aportados por cada uno de ellos pueden ser complementarios para tener una visión más general. Dichos modelos son identificados así:

a) *Democracia burocrática.* En una sociedad democrática las instituciones deben reflejar los valores políticos básicos y tal vez sean las escuelas y los centros educativos donde estos deberían manifestarse con mayor intensidad; por tanto también en las cuestiones evaluativas estos planteamientos deben surgir en aras de ofrecer un mejor servicio al ciudadano. Alguno de los principios sobre los que se asienta este modelo, que le confieren legitimidad y autoridad para evaluar serían los siguientes:

- "La burocracia democrática identifica el control democrático sobre la educación con el control legislativo" (p. 486).
- "La autoridad democrática la ejercen los miembros directivos cuyo deber consiste en ejecutar su política legislativa" (p. 486).
- "Los empleados están sujetos a la supervisión de los directivos, la autoridad será democrática" (p. 486).
- "Una de las funciones de la dirección de los distritos escolares consiste en tutelar el trabajo de los profesores con objeto de garantizar el cumplimiento de la política" (p. 486).
- "La evaluación bajo la democracia burocrática pondrá el énfasis sobre los derechos y obligaciones que tienen los profesores y directivos" (p. 486).

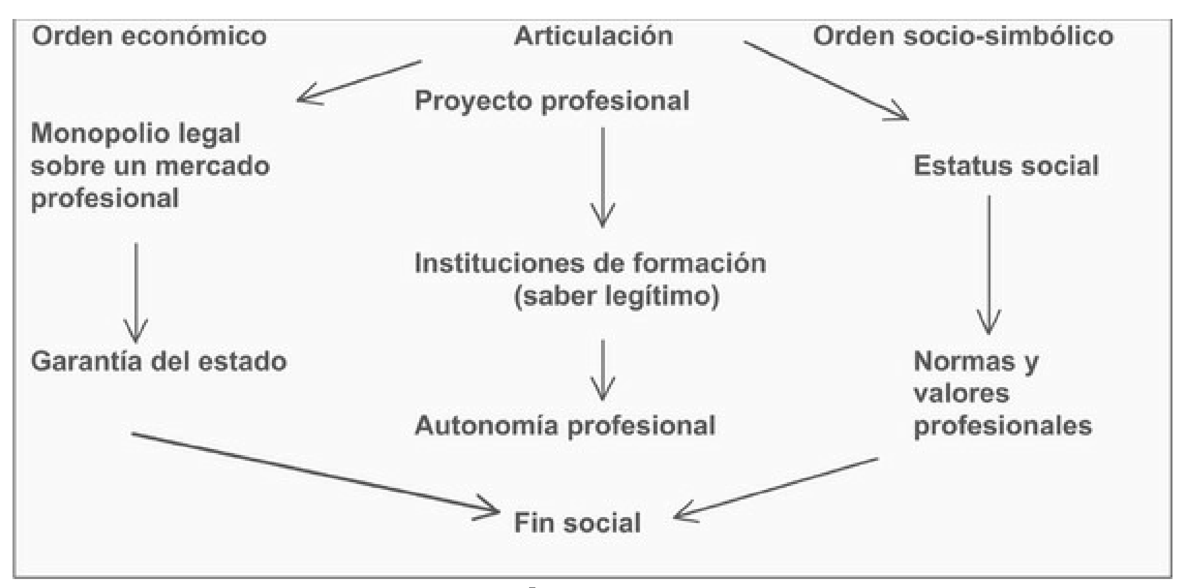
Un ejemplo claro de manifestación de este modelo lo constituyen las

evaluaciones institucionales cuyo origen, aunque puede ser matizado, proviene de las autoridades académicas y es impulsado por las jerarquías administrativas, con un fin justificativo de carácter socio-político.

b) *Modelo basado en la profesionalidad.* Este modelo se nutre del concepto de profesionalidad, que según Kimball (1988: 212) posee estas connotaciones:

- Una profesión es un gremio.
- Una profesión es el resultante de una asociación voluntaria, pertenencia, definida por una ocupación.
- Una profesión de define se basa sobre una *ciencia*.

"La profesión de la enseñanza se basa en un cuerpo de conocimientos que sólo se puede adquirir a través de una formación larga y rigurosa y no es accesible para aquellos que no han pasado por dicha formación. Así pues, el juicio que pueden hacer los profesores debido a la posesión de este cuerpo de conocimientos no lo pueden hacer otros" (Strike, 1997: 488) lo cual, como comenta, Darling-Hammond (1985, cit. Strike, 1997: 487) no supone sólo la mera revisión realizada por colegas, "sino la implicación de éstos en la prevención de una práctica inadecuada". En esta misma línea se pronuncian estudios posteriores como los de Dubar y Tripier (1998) Lang (1999) y Ferreres (2002) siguiendo la pista de lo que Friedman, en su obra *Professional Power*, denominó *profesionalism* concediendo un lugar preeminente a la ética entendida como: "los valores profesionales que justifican la delegación del poder del estado y que se fundan en la creencia del público en la legitimidad profesional" (Dubar y Tripier, 1998: 127). El siguiente esquema de MacDonald (1995) reproducido por Dubar y Tripier (1998: 159) establece las relaciones en este sentido:



Cuadro nº 25. Legitimación profesional de MacDonald (Dubar y Tripier, 1998: 159).

Esta concepción supone que quienes saben son quienes deber regular las acciones; eso sí, mediante procedimientos rigurosos y científicos, "en resumen, la profesionalidad no es democrática por cuanto apela a los valores políticos distintos de aquéllos de la soberanía popular para legitimar su autoridad" (Strike, 1997: 489).

Este modelo tiene su manifestación en las evaluaciones de las prácticas profesionales por las asociaciones de profesiones, los sindicatos profesionales, los colegios profesionales, las evaluaciones por colegas, evaluaciones por expertos (en evaluación y en la materia o ciencia).

En estos momentos, este modelo emergente, alternativo, en la enseñanza, ha de superar ciertas dificultades, que podríamos sintetizar en:

- Determinar realmente los conocimientos esotéricos que definen al profesional de la enseñanza.
- Diferenciar las buenas de las malas prácticas.
- Establecer estándares profesionales.
- Autonomía, responsabilidad y formación no tuteladas por la dirección o la administración.
- El incremento del estatus profesional debe ser ganado desde dentro.

- Unificar el concepto de profesor como profesión, no identificarse como profesor de una determinada materia académica.
- Hacer del trabajo (enseñar) el núcleo de la profesión, no lo que se enseña.
- "Tampoco resulta evidente que haya un cuerpo de conocimientos pedagógicos suficientemente sólido sobre el que basar la enseñanza en cuanto profesión; (...) así pues, decir que existe una base de conocimientos adecuada o que va a existir pronto carece de fundamento" (Strike: 1997: 486). Quizás sean expresiones excesivamente taxativas, pero no exentas de válidos argumentos.

c) *Democracia comunitaria.* Esta tercera aportación intenta ser una propuesta, meramente adicional al discurso teórico a la vista de ciertas inconsistencias de los dos anteriores. Se parte de considerar:

- La democracia como una representación justa, en la que se respeten los intereses de todos y todos participen en la toma de decisiones potenciando la representación equitativa en los consejos u órganos de gobierno
- La democracia como una toma de decisiones no-jerárquica, cada miembro de la comunidad participa directamente y es propietario y responsable de sus propuestas y determinaciones; nadie debe sentirse dominado ni ejercer poder sobre otro.
- La democracia como toma de decisiones dialogada; "se debería llegar a la toma de decisiones siguiendo un proceso de discusión o diálogo racional" (Strike, 1997: 498), en los cuales la libertad, la igualdad y la racionalidad rijan los encuentros, sobre los temas que competen a la escuela, entre administradores, profesores y alumnos (o sus padres). Los profesores no deben justificar sus actuaciones ante las estructuras jerárquicas de la administración, ni ajustarse a los estándares profesionales, sino ante la comunidad en la que trabajan y prestan sus servicios conformada con las personas implicadas.

El siguiente cuadro de Strike (1997: 501) nos presenta una

comparación de las características de estos modelos considerando distintos parámetros de análisis.

Modelos de autoridad legítima en la educación		
Democracia burocrática	**Profesionalidad**	**Democracia comunitaria**
Centro de control principal		
		• Comunidad escolar (familias profesores, alumnos y administradores).
Principio justificante personal		
• Representación equitativa de los intereses en la toma de decisiones democrática.	• Toma de decisiones por expertos.	• Toma de decisiones no-jerárquicas y dialogada.
Medios de control		
• Elaboración de políticas por cuerpo legislativo. • Ejecución burocrática para garantizar el cumplimiento de la voluntad legislativa.	• Admisión controlada por colegas. • Colegialidad. • Código ético tutelado por colegas.	• Decisiones de comunidad. • Valores compartidos.
Evaluación		
• Política democráticamente conseguida. • Tutelaje directivo del cumplimiento de normas. • Profesores deben lealtad a objetivos políticos. • Administradores deben equidad a los profesores.	• Licenciatura controlada por colegas. • Tutelaje del aprendizaje. • Autoevaluación: lealtad a los clientes y a estándares profesionales. • Juicio de colegas sobre mala práctica.	• Participación de la comunidad. • Discusión de problemas. • Contribuciones según posibilidades, formación y grado de implicación.

Tabla nº 82.*Modelos de autoridad legítima en evaluación* (Strike, 1997: 501)

A la vista de esta radiografía que señala claramente los puntos fuertes y débiles de cada modelo, considerando la integridad del fenómeno por analizar, una vez más llego al convencimiento de que tanto la evaluación (incluso con argumentos más sólidos) como la investigación debe realizarse considerando indisolublemente unidos finalidad y objeto; una respuesta clara y convincente despejará las consiguientes respuesta sobre el cómo, cuándo, quién, etc. El investigador evaluativo operará muy distintamente si quiere conocer ¿qué piensa la comunidad, el barrio, etc. de un determinado centro? O si se pregunta o le encargan que determine la calidad de un determinado centro según unos determinados estándares. Y para esta clase de preguntas sí que se poseen argumentos y procedimientos de acción encaminados

a dar respuestas rigurosas y científicas, siempre que de forma inexcusable se cuiden al máximo los protocolos y las exigencias metodológicas.

Como colofón de este apartado señalar que la evaluación del profesorado, a pesar de las complejidades y dificultades que representa, tanto de carácter teórico como práctico, ético y político es totalmente necesaria e inaplazable. Habría que distinguir claramente la evaluación de la formación inicial con unas características más académicas y ligadas a la evaluación de los alumnos en general (que a continuación comentaremos), y más concretamente a la evaluación de los estudiantes universitarios, con insistencia en su parte aplicativa *(practicum)*, de la formación permanente o formación a lo largo del desarrollo profesional considerando intereses y necesidades de la institución educativa en la que ejerza su actividad y sin descuidar los aspectos profesionales de actualización tanto de conocimientos en relación con la materia, como los concernientes a aspectos metodológicos, didácticos generales y de innovación.

Tanto en uno como en otro caso, un posible modelo a seguir o proponer por mi parte, comprendería como punto de partida los apartados que deben iluminar la evaluación y su desarrollo según los principios anteriormente señalados (Jiménez y Santos Guerra, 1999) en relación con el profesional que se quiere formar, la selección de los aspirantes a profesor, el contexto institucional en el que se forman, la formación de los formadores responsables de su formación, la política de formación y los recursos disponibles.

El modelo aplicativo de evaluación, además de contemplar las especificaciones propias desde el punto de vista técnico, en función de las circunstancias y finalidades seguir las pautas y especificaciones de alguno de los modelos presentados como prototipos, si bien, en cada caso debería adaptarse convenientemente en función de los objetivos que persiguiera la evaluación. Comentar, simplemente, que el modelo (Mateo, 2000) es el más genérico, el *modelo Ibar* (2000) está más indicado para tener o contemplar una visión del profesorado desde los intereses institucionales y el modelo propuesto por De Vicente (2002) posee unas características específicas de evaluación del profesorado

desde una perspectiva más interna, en tanto que cooperativa y de iniciativa mucho más restringida, ya que está vinculado a propuestas autoevaluativas y de acuerdos interinstitucionales.
Subrayar, por último, la importancia que se le ha de conceder a la ética en los procesos educativos (Strike 1997; Stake 1997; Santos Guerra 1999; Jiménez y Santos 1999) y desde el punto de vista político, ligar las evaluaciones institucionales a políticas de mejora institucional y desarrollo profesional. El código es una cuestión técnica, inicial o resultante y aplicable al análisis de textos, entrevistas, observaciones no sistemáticas o preguntas abiertas, con el fin de estructurar la información en una primera fase o final del proceso.

---

(1) Pensadas, sobre todo, para profesores de niveles no universitarios, lo cual no quiere decir, en absoluto, que no sean aplicables a otros docentes del sistema.

Ver Texto

---

(2) El código es una cuestión técnica, inicial o resultante y aplicable al análisis de textos, entrevistas, observaciones no sistemáticas o preguntas abiertas, con el fin de estructurar la información en una primera fase o final del proceso.

Ver Texto

La evaluación de los alumnos

"Ninguno de los profesionales yerra:
el que yerra, yerra porque le falla su ciencia,
en lo cual no es profesional"
Platón

La clásica conceptualización nacida a partir de Tyler, al considerar que evaluar era determinar el grado en el que se han conseguido unos objetivos, se ha convertido en determinar el valor del logro de los aprendizajes de los alumnos, disponiendo como referentes los objetivos que debían alcanzarse tras la presentación de unos contenidos y la realización de unas actividades. Esta visión unidireccional fue concretándose y diferenciándose a partir de los enfoques taxonómicos, en especial los trabajos de Bloom y sus colaboradores, o en el desarrollo de ámbitos implicados: el cognitivo, el afectivo, el psicomotor, etc. Teniendo en cuenta las aportaciones de Scriven y otros muchos estudiosos, ya comentados en la conceptualización de la evaluación y evaluación de programas, este mismo y otros campos de trabajo se han ampliado considerablemente al contemplar otras finalidades, tipos y funciones de la evaluación de más reciente aparición (evaluación de necesidades, evaluación de impacto, etc.).

A pesar de alguna inconsistencia y la polémica que levanta la evaluación, es justo decir que ésta ha transformado las instituciones educativas, condiciona la forma de aprendizaje y se ha transformado mucho a sí misma en los últimos años, gracias a los aportes teóricos y a sus concreciones aplicativas e investigadoras. Puede advertirse una falsa igualación entre evaluación de los aprendizajes y evaluación de los alumnos en la que no ha de caerse. Ésta última es mucho más amplia, ya que afecta no sólo a los conocimientos (académicos), sino a otras esferas de la personalidad (actitudes) el entorno socio-familiar o las expectativas e intereses grupales e individuales, y no sólo con ánimo de ejercitar la selección o certificación sobre la adquisición de determinados logros, sino que puede tener finalidad orientadora, diagnóstica o servir de referencia para elaboración de programas,

para determinados grupos de destinatarios y grupos de incidencia, que no tienen que ser forzosamente el grupo diana (Ferrández, 2000).
En estos momentos se advierte un cambio en el centro de gravedad de la evaluación; ha pasado de fijarse en las entradas y en las salidas (capacidades y aptitudes de los alumnos, condiciones, características de los docentes o de los centros o de los objetivos del plan de estudios, como referente y criterio de evaluación) para centrarse más en los procesos. Dicha traslación se ha producido quemando etapas y no profundizando lo suficiente; de forma que se da por hecho que el tema de los objetivos está cerrado y consolidado -cuando no lo está- y se insiste en los procesos, para que estos sean más adecuados para enseñar unos contenidos discutidos, inestables o aprender no se sabe muy bien qué, en consecuencia, qué objetivos, o, yendo más allá en este ejercicio pendular, evaluar los efectos del aprendizaje de determinados procesos de formación (y en consecuencia de aprendizaje) sobre los programas que los facilitan (en teoría) al destinatario de la formación (comportamientos) e, incluso, sobre la organización o institución que los forma, incluso, sobre la institución o empresa en el que el individuo desarrolla su actividad.
Los cambios producidos en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, en las últimas décadas, han provocado significativas repercusiones en la práctica evaluativa. Santos Guerra (1996) argumenta esta situación centrándola en los siguientes puntos:

- De una evaluación centrada en los productos, se ha pasado a una evaluación centrada en los procesos; mayor incidencia de evaluaciones continuas en detrimento de evaluaciones finales clásicas.
- De una evaluación centrada y realizada por el profesor se ha pasado a una mayor implicación del alumno, proporcionándole mayor información de sus realizaciones y propiciando mecanismos de autorregulación por su parte. El alumno debe ser más responsable de planificar sus objetivos y sus actuaciones.
- De preocuparse más, el profesor, por conocer cuánta información ha sido capaz de acumular, se ha pasado a evaluar cómo maneja el

alumno la información.

- De una concepción del aprendizaje basado en la repetición y el memorismo se ha pasado a una concepción constructivista del mismo.

Mateo (2000: 58) afirma que "la tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido en conseguirlos".

Este panorama apasionante, ha de hacernos reflexionar profundamente, ya que estamos, en lo que podría denominarse una crisis de crecimiento, positiva -sin dudas- pero a la que nos debemos enfrentar con seriedad y rigurosidad, considerando las múltiples facetas de presentación e implicaciones, de forma que "mal-parafraseando" a Feyerabend: "no todo vale". Él añade "si es útil", que podría ser entendido como el ajuste entre objeto de estudio, finalidad y procedimiento o metodología de evaluación adecuada para aportar evidencias respecto a la problemática que en cada momento preocupe al investigador evaluativo.

Por esto, no repetiremos los principios que de tipo general deben respetarse en cualquier proceso de índole evaluativa, solamente haremos referencia a algunas de las cuestiones más importantes o de mayor interés en este momento.

1. *LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE*

Mucho se ha discutido sobre cómo se aprende, dicho de otra forma ¿en qué consiste aprender? Con seguridad la respuesta está en desentrañar los misterios del principio. Tanto Vygotsky (1981) como Piaget (1973 y 1975) se enzarzaron en una fructífera discusión dilemática de profundo calado sobre el origen del lenguaje y del pensamiento, todavía sin resolver claramente, pero que fue aportando luz en este complejo mundo de relaciones interiores que se realizan en el entramado cerebral de la persona humana. Ambos preocupados por las palabras, el lenguaje y el pensamiento, su adquisición, su significado y consecuencias sentaron las bases de la psicología cognitiva.

En estos momentos se admitiría que aprender (las palabras, el lenguaje, o cualquier otra cuestión) es fruto del pensamiento que procesa dichas informaciones encapsuladas en signos, símbolos o signos; por tanto, el aprendizaje debe interpretarse como una elaboración propia de significado por parte de quien aprende. Baste recordar, apoyándome en Piaget y Vygotsky, que una palabra, frase o idioma que no comprendemos no es, hasta que lo aprendemos, sino una información que provoca "ruido". Aprender podría ser definido como el procesamiento de información hasta conferirle significados.
Sobre esta misma argumentación podemos afirmar que "aprender es pensar", si aprender es pensar, y enseñar es ayudar a aprender, enseñar es ayudar a pensar, o lo que es lo mismo, ayudar a desarrollar las distintas funciones del pensamiento, muy lejos por tanto de la simple acumulación y reproducción de datos informativos.
Tradicionalmente, esta responsabilidad social, desde la democratización de la enseñanza, ha sido organizada según tres modelos: el **institucional**, que plantea la educación y la enseñanza desde una perspectiva amplia, centralizada y basada en un sistema nacional de educación válido y único para todos sus ciudadanos con un claro objetivo de indoctrinación; el **administrativo**, común en los países occidentales con un control semidescentralizado en el que muchas decisiones se toman localmente y se aleja cada vez más, cuanto más descentralizado de la indoctrinación; y, el **instruccional** con un fuerte peso de desarrollo de contenidos ayudado por la introducción de la tecnología educativa, que lo que pretende es el aprendizaje del alumno, pero en el que la figura del profesor lo mediatiza casi todo concediendo alguna prerrogativa a las características del alumno. En la actualidad, la figura del alumno se está acrecentando, tanto es así que hay una potente corriente y abundante bibliografía al respecto que incide en una educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante que aprende.
Tres son los modelos explicativos que sintetizan las teorías del aprendizaje, hasta el momento que aparezca otra propuesta alternativa:

Teoría	Concepción	Explicación
	El aprendizaje	

Conductismo (hasta 1960)	es considerado como adquisición de respuestas.	Se fundamente en el asociacionismo, en el empirismo y en registrar y acumular mecánicamente mensajes informativos mediante la memorización y el refuerzo.
Cognitivismo (desde 1960-80)	El aprendizaje es considerado como adquisición de conocimientos.	El profesor es quien transmite los conocimientos, selecciona, secuencia, explica. El centro de la instrucción se sitúa en la información y la forma en la que se estructura para que sea adquirida por el alumno. Es todavía una visión cuantitativa del aprendizaje. El alumno es activo pero es dependiente de cuanto dice el profesor.
Constructivismo (desde 1980)	El aprendizaje es considerado como construcción de significados	Se requiere de un alumno participativo y activo capaz de regular él no solo los factores adicionales a todo proceso de aprendizaje como la motivación, la atención, los conocimientos previos, etc., sino que sea consciente de que es él quien controla el aprendizaje, se autorregula, es autónomo para construir sus situaciones de aprendizaje y otorgar el significado a las informaciones que recibe o maneja.

Tabla nº 83.*Modelos explicativos sobre las teorías del aprendizaje*

Las características esenciales, que sobre la enseñanza y el aprendizaje poseemos derivadas de los conocimientos disponibles en estos momentos, permiten siguiendo a Barrio (2000) y Nieto (2000), Alfaro (2001) y otros, diferenciar los siguientes extremos descriptivos, muy interesantes a la hora de enfocar la evaluación de los aprendizajes, en relación con:

a) **Concepción de la enseñanza.**

- "Enseñanza tradicional de contenidos, como objetivo principal del aprendizaje que sigue las pautas tradicionales en el aula".
- Instrucción situada (que trata de situar o localizar el aprendizaje en tareas cognitivas dentro de ambientes enriquecidos dentro y fuera de la escuela).
- Instrucción de estrategias cognitivas (que acentúa la importancia de desarrollar e integrar un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto de un curso de instrucción adjunto o separado del contenido curricular).
- Instrucción mixta (que acentúa ambas cosas: instrucción de estrategias y de contenidos)".

b) **El contexto.** En cualquier caso y siempre dentro de lo que podría considerarse el ideal pedagógico, el ambiente de clase, o si se prefiere, el contexto en el cual se desarrollan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, debe ser algo más que un recinto más o menos bien dotado de elementos materiales. Los nuevos enfoques consideran imprescindibles que en las aulas se desarrollen y favorezcan las siguientes condiciones:

- Potenciar las acciones que promuevan comunidades de aprendizaje. El aprendizaje, si bien es individual, es un proceso mayoritariamente social y mediado por otras personas: profesores, compañeros, padres, etc. en el que todos pueden ayudarse, escucharse, aprender, respetarse, etc.; así, "la construcción de nuevos significados es una tarea mancomunada del individuo y el medio sociocultural, de manera que no se puede eludir una vertiente hermenéutica en la comprensión del proceso de construcción del conocimiento" (Barrio, 2000: 354).
- Impulsar la concepción de los beneficios culturales por encima de los requerimientos académicos, de forma que las propuestas se encaminen no a aprobar un examen, sino a superar dificultades cognitivas minimizando la posibilidad de fracaso.
- Ayudar a pensar. Para ello el profesor no debe limitarse a transmitir conocimientos, debe preocuparse también por comprometerse, inspirar confianza, convencer en el respeto a las normas previendo las consecuencias; p.e.: pensar en utilizar el diccionario para escribir con mayor corrección.

c) **El papel de las tareas.** Desde siempre las tareas que los alumnos han realizado en las aulas han sido objeto de análisis (¿qué hacen?, ¿cuánto tiempo dedican?, ¿es tarea individual o grupal?, ¿son tareas mecánicas o creativas?). Las actividades propuestas, las actividades sugeridas, las actividades libres u optativas, siempre han pululado por los escenarios escolares; sin embargo la diversidad cognitiva es la que nos interesa ya que la finalidad o enfoque cognitivo es interesante y diferenciador. No es lo mismo lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal, lo causal o lo normativo estrictamente considerado. Se

propone que las tareas sirvan para:

- Adquirir, generar y ampliar conocimientos.
- Plantear problemas reales, concretos y vitales.
- Ofrecer verdaderas experiencias de aprendizaje relacionadas con "la dinámica del conocimiento: descubrimiento, integración, aplicación y diseminación".

d) **El papel del profesor.** Aún desde esta perspectiva que estamos analizando, en la que el papel de alumno puede parecer sobredimensionada, en comparación con otras perspectivas, como en la enseñanza tradicional o en la mediacional centrada en el profesor; lo cierto es que la figura del profesor, en esta perspectiva es tan o más fundamental, y si se quiere más compleja y variada que en las anteriores u otras, ya que supone un giro fundamental tanto de su preparación inicial y permanente -que habría que examinar y evaluar su pertinencia, como en la actividad cotidiana en el aula considerando los diferentes niveles educativos, ya que la construcción del conocimiento y la concesión de significados a las informaciones varía de las épocas de educación primaria a los niveles superiores; en estos últimos el grado de autocontrol, de autorregulación y de autonomía pueden ser muy superiores.
Las tareas del profesor se compendian en una serie de actividades previas, durante y posteriores a las situaciones interactivas -o mediadas gracias a las nuevas tecnologías- que se producen entre profesor y alumno. El conocimiento de estas acciones y la idoneidad y profundidad de las mismas es digna de una mayor atención y evaluación. Lógicamente, esta valoración de tales acciones debe realizarse bajo esta nueva perspectiva y elaborando nuevos criterios concordantes con tales exigencias; ya que, por ejemplo, no es lo mismo planificar una lección magistral que preparar un debate. Entre las tareas del profesor y estas nuevas exigencias, cabe resaltar:

- Planificar. Considerando los diferentes elementos constituyentes e integrantes en las situaciones de enseñanza aprendizaje: el contenido (conocimientos y estrategias), los sujetos, los métodos, la

evaluación y el contexto. Debe planificarse pensando en que es más importante conocer lo que ya saben los alumnos sobre lo que se va a aprender; es una tarea de evaluación diagnóstica que permitirá apreciar el estado inicial de los alumnos y su preparación o no para abordar los nuevos aprendizajes.

- Sensibilizar al alumno hacia el aprendizaje. Lo cual significa predisponerle positivamente hacia las tareas a realizar mediante estrategias de motivación, potenciación de actitudes, estimular afectos, manifestar confianza, curiosidad, confianza, control y facilitar medios.
- Presentar la tarea y activar los conocimientos previos. Lo más importante e interesante es dar a conocer claramente los objetivos que se pretende conseguir mediante instrucciones claras y aportando o facilitando estrategias de acceso al conocimiento específicas: mapas conceptuales, simulaciones, lecturas apropiadas, sesiones de debate, torbellino de ideas o constatación de aprendizajes previos fundamentales.
- Favorecer la personalización y control del aprendizaje. El profesor debe favorecer la originalidad, la diversidad, la creatividad, la novedad del enfoque, ya que es la prueba del control de la actividad por parte del alumno, entendida como desafío personal y la toma de decisiones con sentido crítico, lo cual revierte en la posibilidad de planificar el aprendizaje al propio alumno modelando así la capacidad de autogobierno
- Estimular la recuperación, *transfer* y evaluación de los conocimientos. Una vez aprendidos los contenidos y las estrategias de acceso al conocimiento es necesario recuperar y emplear dichos aprendizajes en otras actividades nuevas que los asientan, consolidan y aplican. La recuperación apoyada en la memoria y el recuerdo permite valorar la presencia de lo aprendido, pero es más interesante al aplicar mediante transferencia lo aprendido a nuevos campos, áreas o situaciones.

2. *MODELOS DE EVALUACIÓN: TRADICIONAL Y ALTERNATIVO*

Esta visión del aprendizaje repercute en la forma de entender la evaluación de los alumnos y de su aprendizaje. Tanto es así que se habla de dos modelos: el *tradicional*, basado fundamentalmente en la recuperación de los contenidos (conocimientos) memorizados, escasamente "procedimentalizados" y descontextualizados propios de la posición de la educación institucional centralizada e, incluso, administrativa anteriormente comentadas y apoyado en teorías conductistas del aprendizaje; y el *alternativo*, también denominado como "evaluación auténtica" (Kane y Mitchell, 1996; Khattri y Sweet, 1996; Heywood, 2000; Mateo 2000; Alfaro 2001 [(1)] que intenta recoger las últimas aportaciones relacionadas con el aprendizaje y que resumimos incorporando las aportaciones de Cabrera (2000: 123):

Teorías del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del alumnado como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos.	1. Promover acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad (funcionalidad) de los aprendizajes. 2. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. 3. Proponer actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado.
Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	1. Promover distintas formas de evaluación. 2. Dar posibilidades para revisar y repensar. 3. Utilizar procedimientos que permitan al alumnado aprender a construir su forma personal de aprender, a manejar autónomamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan los modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.	1. Promover que el alumno haga suyos los objetivos de aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. 2. Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplos sobre trabajos de alumnos y discutir sus características. 3. Discutir los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución.
	1. Promover la autoevaluación. 2. Estimular procesos de

Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje.	coevaluación entre el profesor/a y el alumno/a y entre estos entre sí. 3. Ofrecer retroalimentación tanto de los errores como de los aciertos. 4. Hacer tomar conciencia al alumnado de lo que ha aprendido así como de los procesos que le han permitido construir nuevos aprendizajes.
La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan al aprendizaje y a la ejecución de la persona.	1. Atribuir los fracasos a razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. 2. Estimular relaciones entre esfuerzo y los resultados. 3. Incorporar de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza aprendizaje que puedan servir al alumnado para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o lagunas que todavía tiene.

Tabla nº 84.*Teorías del aprendizaje e implicaciones para la evaluación*

Parece evidente que el modelo tradicional no responde a alguna de las nuevas exigencias, entendidas como objetivos a conseguir y como forma o estrategia de acción evaluativa tanto formativa como continua aplicable sobre los alumnos, ya que se solicita nuevas formas de concebir la evaluación, más allá de lo sumativo y de la mera constatación de conocimientos logrados.

La Comission on Higher Education (CHE) -en la línea propuesta por Heywood (2000), ya comentada cuando me refería al profesorado y a la Universidad-, manifiesta que es preciso gestionar la evaluación de los alumnos universitarios de forma distinta a lo acostumbrado y que también es preciso contemplar otros tipos de competencias transversales en nuestros universitarios. Para ello la universidad y el profesorado, debería:

- "Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su posterior aplicación en la vida real.
- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.

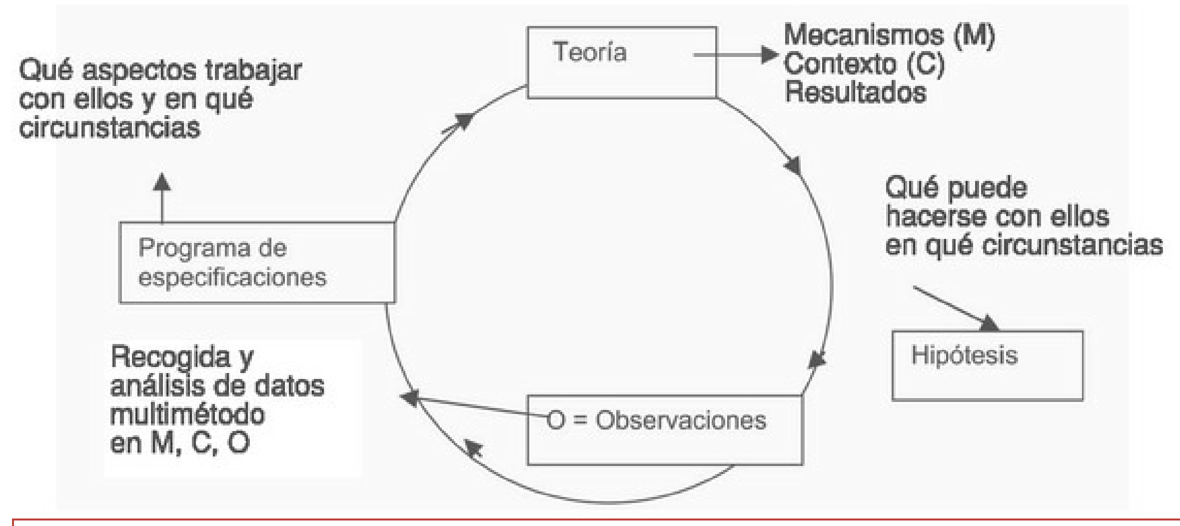
- Considerar y decidir respecto al conjunto de métodos que habrá que aplica para realmente capturar información relevante respecto al rendimiento académico y al desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.
- Desarrollar un sistema para comunicar la información recogida de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje" (Heywood, 2000: 58).

Es patente la preocupación teórica por ampliar en campo de la recogida de información y el establecimiento de estrategias para procurarse informaciones que van más allá de lo conceptual. Son valores, capacidades y habilidades de tipo transversal, que también deben ser enseñados y no esperar que surjan fortuitamente; es por ello que se debería actuar pedagógicamente sobre ello, del mismo modo que se contemplan las áreas curriculares de cualquier especialidad. Algunos de ellos son:

- "Habilidad para pensar críticamente.
- Habilidad para desarrollar estrategias para la resolución de problemas.
- Capacidad efectiva para escribir y comunicarse oralmente.
- Competencia tecnológica, especialmente con bibliotecas y otros recursos de gestión de la información.
- Familiaridad con las matemáticas.
- Actitudes asociadas en los valores humanos y juicios responsables" (Mateo, 2000: 59, presentando la propuesta de la CHE).

Para cubrir este reto Pawson y Tilley (1997) proponen actuar evaluativamente según diseños realistas, ya que mediante ellos pueden cubrirse campos más amplios que los restringidos de las evaluaciones tradicionales que usan y abusan de las pruebas objetivas y de las pruebas de rendimiento.
La evaluación realista funciona por ciclos o circuitos en los que se

toman distintos tipos de observaciones -en sentido amplio- usando: "estrategias de tipo cuantitativo y cualitativo, escalas temporales contemporáneas o históricas, distintos puntos de vista, estudios transversales o longitudinales simples, largos o pequeños, etc." (Pawson y Tilley, 1997: 85). Su aplicación es polivalente ya que pude servir tanto para probar una teoría como para generar teorías o aplicar diseños experimentales, estudios de caso o utilizar muestreos simples y reducidos. "Estas son las vías, pero no se piense que sea fácil por la pluralidad y el pluralismo; la elección del método ha de ser cuidadosamente hecha a medida de la hipótesis u objetivo propuesto prematuramente en cada ciclo" (ídem: 85). Esquemáticamente es presentado así:



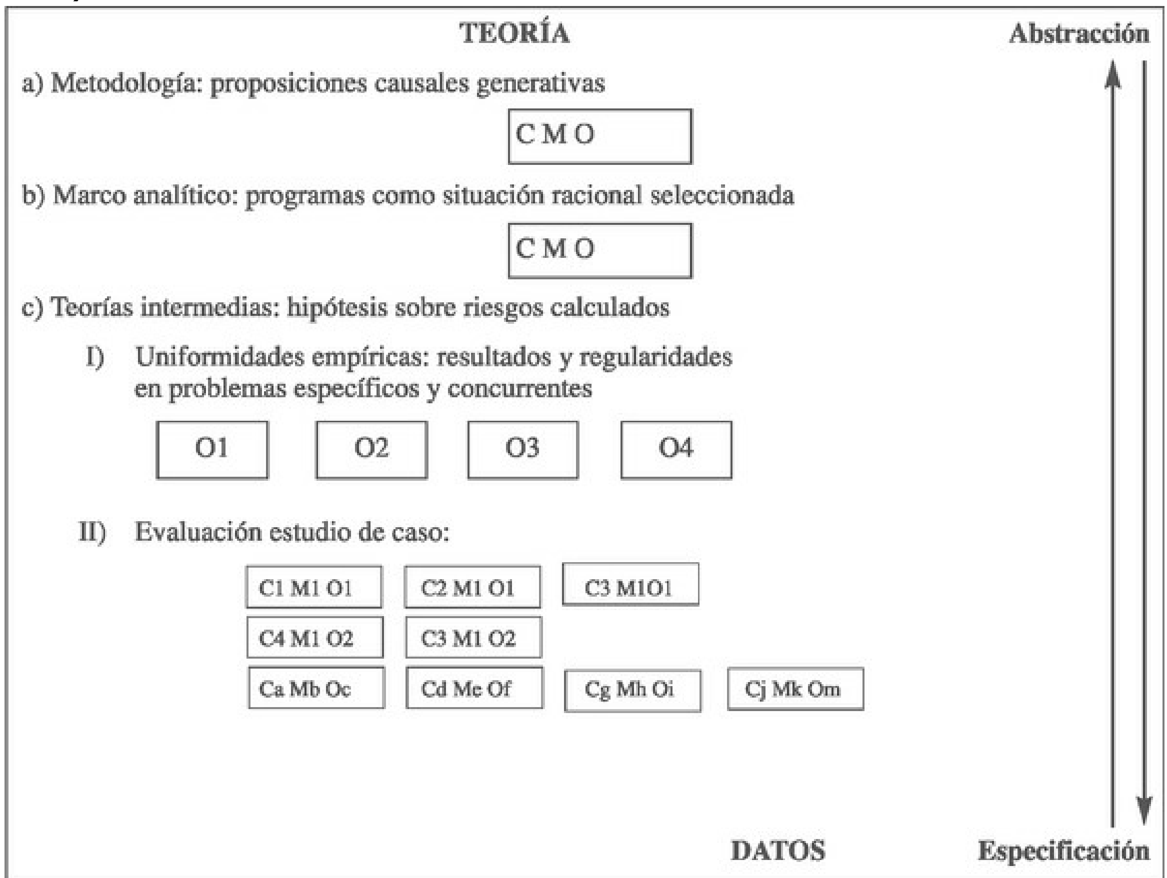
(M) Mechanisms = mecanismos, pero puede hacer referencia a cualquier procedimiento de acción, programa, proyecto que se puede implantar como fruto de una propuesta meditada, de una innovación
(C) Contexts = Contextos
(O) Outcomes = Resultados esperados/actuales, en general resultados a conseguir de forma estable.

Cuadro nº 26. *Visión constructivista de la evaluación* (Pawson y Tilley, 1997: 85)

Esta forma de enfocar la evaluación responde también a la visión constructivista que mantienen Guba y Lincoln (1989) en una doble perspectiva de generar conocimiento:

1) Se preguntan: ¿si al final las evaluaciones no pueden encontrar la

verdad, qué uso podemos hacer de ellas?
2) Hacer participar a los implicados en la interpretación de los hechos y en la toma de decisiones.
Así, también desde una perspectiva más empírico analista, la acumulación de evaluaciones permite elevar el nivel de abstracción de las algunos conocimientos logrados mediante investigaciones evaluativas en un doble proceso: de *especificación* y de *abstracción*, tal como proponen, en el siguiente esquema, Pawson y Tilley (1997: 121):



Cuadro nº 27. La acumulación de evaluaciones (Pawson y Tilley, 1997: 121)

Como afirma Mateo (2000: 66-67) "la clave está en recordar que la evaluación auténtica es aquella que evalúa las ejecuciones de los estudiantes bajo situaciones estratégicas que conectan a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real". En el mismo sentido se pronuncia Alfaro (2001: 428)
No voy a detenerme en realizar una enumeración de las técnicas e instrumentos de recogida de información con tal de documentar y

poseer las evidencias de nuestros juicios evaluativos respecto a los aprendizajes de los alumnos; simplemente para acabar este apartado, por una parte, incidir en la importancia que está consiguiendo el portafolios como instrumento de evaluación (Heywood, 2000: 340-344) en todos los niveles y, en especial, en la universidad; y, por otra, reproducir una doble tabla sobre las características de la evaluación tradicional y alternativa propuestas por Wolf y Reardon (1996) que resume Mateo (2000: 67) con las siguientes palabras:

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa/auténtica
"Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.	"Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio personal.
Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
La evaluación tiende a ser generalizable. Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional. Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa".	La evaluación tiende a ser idiosincrásica. Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular. Permite a los alumnos participar de su propia evaluación.

Tabla nº 85. Evaluación tradicional vs. alternativa (Mateo, 2000: 67)

3. *EL PROCESO EVALUATIVO*

Una evaluación del alumnado supone poner en funcionamiento un vasto plan de trabajo ya que afecta a distintas modalidades o tipos de evaluación: inicial, continua, final y diferida, cada una de las cuales posee finalidades, criterios, objetos, tiempos, procedimientos, técnicas, instrumentos, audiencias y toma de decisiones diferenciadas; si bien en todas ellas, e independientemente de los enfoques y tipología, es preciso establecer un plan de acción que trate de acomodar los objetivos de la evaluación con las finalidades de la misma a través de un tiempo, unos instrumentos, un espacio y unas personas involucradas.

Muchos autores se han preocupado por indicar y señalar tanto globalmente como analíticamente este proceso desde su inicio hasta las repercusiones, consecuencias y errores más frecuentes;

mencionarlos a todos, sería excesivo; no obstante, señalar en los albores de esta preocupación a Fernández Pérez (1974), Ferrández y Jiménez (1990 y 1993) y más recientemente las aportaciones más pormenorizadas de: Jiménez (1997, 1999), Rodríguez Espinar (2000), Mateo (2000), Cabrera (2000), entre otros.

Más concretamente, Rodríguez Espinar (2000) nos presenta un proceso de evaluación del alumnado universitario que según él comprende las siguientes fases:

1. Establecer los objetivos de la evaluación.

Sea esta diagnóstica, inicial, continua, sumativa o del tipo que sea, pero refiriéndose más a evaluación de aprendizajes, nos advierte que es necesario que los alumnos conozcan al inicio de un proceso formativo qué tipo de dominio de contenidos han de lograr, si bien la amplitud, rigidez y profundidad puede variar de unos a otros según el enfoque con el que se pretendan evaluar y la finalidad de la misma.

2. Asignar las tareas que el alumno debe realizar y que serán objeto de evaluación.

Es evidente que dependiendo del enfoque, más tradicional o más tendente hacia planteamientos alternativos, las tareas objeto de evaluación varían tanto en forma como en el fondo; pero, en cualquier caso, el alumno debe conocer qué, cómo, cuándo, quién... o dónde va a ser evaluado.

3. Fijar los criterios de realización de las tareas.

El alumno debe tener una idea muy aproximada a la realidad sobre lo que se le va a exigir, ya que las interpretaciones vagas permiten múltiples variantes sobre una misma acción. Esto quiere decir que cada tarea por evaluar debe ir acompañada de unos explicativos -siempre que sea posible- sobre las condiciones de realización, determinación de tiempos, etc.

4. Explicitación de los niveles de logro.

Estos niveles de exigencia, o de logro en forma de elementos mínimos y la explicitación de criterios normativos, idiosincrásicos o de autoridad que serán aplicados constituyen los referentes, tanto para el alumno como para el profesor a partir de los cuales podrán establecer comparaciones y emitir juicios valorativos sobre las tareas. Estos

niveles y criterios pueden ser establecidos unilateralmente por el profesor o ser objeto de consenso entre distintos profesores y/o entre profesores y alumnos. Tal vez sea esto lo más difícil de fijar en este proceso, ya que se requiere experiencia y experiencias previas, y un nivel bastante alto de objetivación de tareas complejas como pueden ser las universitarias: preproyectos, estudios teóricos, procesamiento de información de variadas fuentes, tesinas o proyectos de fin de carrera.

5. Tomar las muestras de las ejecuciones de los alumnos.

Una vez que todo lo anterior es reflexionado oportunamente es el momento de abordar la recogida de las muestras de las tareas, ejecuciones o aplicaciones de instrumentos que aporten información sobre los aprendizajes y la forma de concretarlos. Esto junto con la determinación de los contenidos y la formalización de los niveles de logro constituyen puntos nucleares del proceso.

6. Valorar las ejecuciones y la información recogida.

Esta fase es la propiamente evaluativa, ya que consiste en la formulación de los juicios respecto a las realizaciones, producciones y tareas desarrolladas teniendo en cuenta los referentes y criterios que marcan la superación o no de los niveles de adquisición establecidos La aplicación de criterios normativos es más común en evaluaciones tradicionales, mientras que en modelos alternativos se opta más por los de referencia criterial.

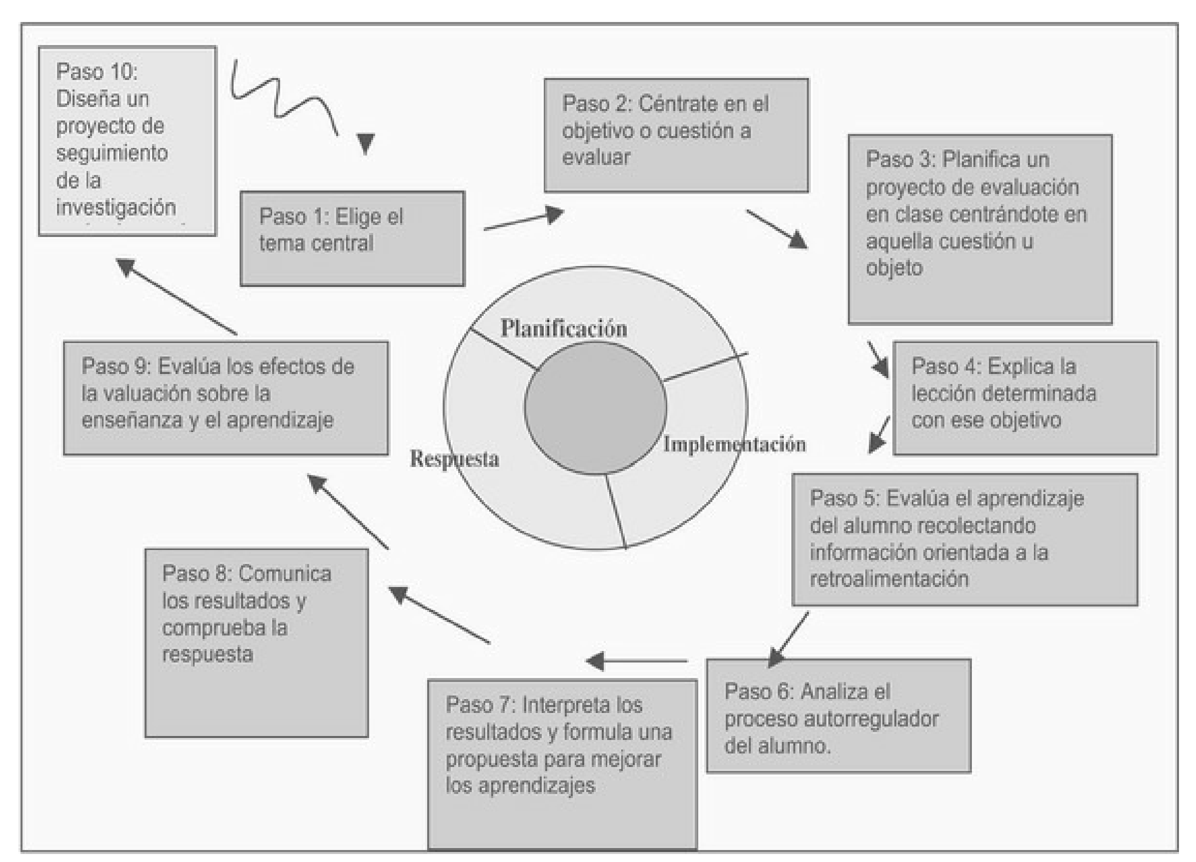
7. Retroalimentar adecuadamente al alumno.

La información aportada por la evaluación ha de revertir hacia el alumno, constituyendo ésta una fuente potenciadora del aprendizaje autónomo, un conocimiento de su realidad como estudiante y un determinante activo en la toma de decisiones, lo cual le va a permitir graduar el esfuerzo, situarse en el contexto y facilitar la búsqueda de soluciones en caso de problemas tomando conciencia de sus propios procesos, progresos y dificultades. También esta información debe ser considerada por el profesor para planificar su propia actividad didáctica en relación con el desarrollo del programa académico y las estrategias didácticas.

8. Tomar decisiones.

Tras un proceso de evaluación o como consecuencia del mismo, en un movimiento circular, es necesario tomar decisiones. Quién debe tomar dichas decisiones es fácil de identificar, otra cosa es que sea fácil llevarlas a cabo por muchas y variadas situaciones personales, profesionales o institucionales; desafortunadamente ni las personas -alumnos y profesores- ni las instituciones hemos aprendido a operar bajo esta nueva forma de enfocar los problemas, ya que no existe la cultura evaluativa necesaria; en el mejor de los casos, se toman decisiones ingenuas, faltas de rigor, parciales y se espera a que el tiempo -que lo cura todo- opere consiguientemente, estando a la espera de mejores oportunidades. El seguimiento de las evaluaciones y las tareas relacionadas con las tutorías pueden constituirse en elementos de mejora sobre los que es necesario instituir y prestarles más atención, si se pretende mejorar el nivel de logro de los alumnos a la vez que se conforman en elementos esenciales y propiciadores de la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, el incremento de los rendimientos de los alumnos (García Nieto, Cermeño y Fernández Tarrero, 1992).

Para ello el aula y las sesiones de tutoría individualizados se convierten en focos de atención preferente; con esa intención Mateo (2000: 71) nos aporta un planteamiento debido a Thomas y Cros (1993), que sintetiza esta idea, a la vez que nos sugiere el siguiente ciclo evaluativo que complementa lo antedicho:



Cuadro nº 28. El ciclo evaluativo de Thomas y Cros (Mateo, 2000: 71)

4. *LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD*

Se ha señalado anteriormente que para evaluar es preciso partir de unos referentes que nos ayudan a formular los criterios ya comentados en sentido general. Ahora bien, ¿cuáles son esos referentes en el caso universitario? No todos los referentes son iguales, unos pueden ser más lejanos como el concepto de cultura, ciencia, investigación, poder o profesión de donde podrían generarse las funciones de la universidad, u otros mucho más cercanos como serían los provenientes de los objetivos de las materias, desde los más generales o lejanos a los más particulares o concretos mucho más operacionales.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos universitarios no es tarea fácil, ya que los aprendizajes a los que nos referimos son, en sí, complejos. Además no todos los aprendizajes tienen ni el mismo rango ni pertenecen a la misma tipología. ¿Es lo mismo dominar la terminología técnica de una materia que conocer el procedimiento

para reparar un complejo mecanismo o demostrar deontología profesional?
En función de los objetivos a conseguir, se suelen distinguir los siguientes tipos de aprendizaje:

a) Cognoscitivos. Ligados a lo intelectual, a los conocimientos, a los conceptos y contenidos más teóricos de las materias; p.e.: conocer los síntomas que produce tal enfermedad.

b) Procedimentales. Conectados con las realizaciones, con lo técnico, con la actividad. p.e.: verificar el funcionamiento correcto de un aparato de rayos X.

c) Actitudinales. Demuestran afectividad, intereses, motivación, comportamientos, respeto a las normas, etc.; p.e.: preocuparse de mantener el instrumental en orden.

No podemos olvidarnos de los componentes éticos y políticos que tiene la evaluación en tanto que es una institución que otorga títulos profesionales, por la responsabilidad social que esto conlleva. Por tanto, la justicia y la equidad deben estar presentes en esa valoración, que implica selección.
Hargreaves (1999, cit. Mateo 2000: 61) nos anticipa unas cuantas implicaciones respecto a la evaluación de alumnos desde cuatro perspectivas: tecnológica, política, cultural y social. Veamos algunas de ellas:

- Desde la perspectiva tecnológica. Se plantea que cualquier cambio es planificado y el propio cambio lleva implícitas las soluciones, valorar estos cambios supone aplicar mecanismos de recogida de información de forma válida y fiable que sean capaces de aportar esa información que se supone compleja a la hora de apreciar los aprendizajes de los alumnos *(performance-based-assessment)*. Se supone que debe ser realizada por agentes expertos externos porque el profesorado no está preparado para desarrollar y aplicar esa tecnología e instrumentación necesarias para evaluar bajo esta perspectiva.
- Desde la perspectiva política. Todo proceso de cambio significa una

modificación en las relaciones de poder, así en evaluación ocurre lo mismo; hasta determinado momento, el poder se ubicaba en el profesor y la responsabilidad en el alumno. Torrance y Pryor (1995, cit. Mateo, 2000) identificaron dos concepciones diferentes a la hora de abordar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos:

a) Evaluación convergente. El profesor determina lo que el alumno sabe, comprende o hace sobre algo previamente establecido.

b) Evaluación divergente. En este caso el tema se bifurca, de forma que sobre el alumno recae la responsabilidad de decidir sobre qué es lo que aprende, pero sobre el profesor recae en cómo lo hace, con lo cual sobre el profesor se incrementa la responsabilidad, a la vez que disminuye su poder.

• Desde una perspectiva cultural. Se advierte la necesidad de que el profesorado y las instituciones deben acoger estos nuevos retos que aporta la nueva visión de la evaluación y aplicarla en sus materias y en los centros con todas sus consecuencias, lo cual afecta a la claridad, a la transparencia, a la colaboración, al incremento de la confianza profesional, a la mejora, a la ruptura de la rutina, al incremento del esfuerzo profesional, a acostumbrarse a ser evaluados.

• Desde la perspectiva social. La evaluación ha de tomar en consideración la complejidad de la sociedad en la que se vive, el impacto de las nuevas tecnologías, la diversidad cultural y social, el cambio de roles de la escuela e intentar adaptarse a estas notas específicas de nuestra sociedad. Es algo que afecta a los valores, referentes y criterios sobre los que se asienta la formulación de los juicios evaluativos a fin de conceder valor o no a determinadas acciones.

---

(1) De Alfaro (2001), puede verse pp. 99 y ss. para la fundamentación, y pp. 419 y ss. para el test de rendimiento y sus estándares propuestos por AERA, 1999.

Ver Texto

La calidad en la educación

"La guía telefónica de una ciudad contiene
más verdades que todas las ciencias sociales juntas,
pero esto no la hace científica"
Bunge

1. *LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA*

En este apartado comentaremos las principales actuaciones que se han llevado a cabo durante los últimos años en los distintos niveles, así como referencias a los principios o fundamentos que los inspiran con especial énfasis en cuanto afecta a la enseñanza universitaria.

1.1. *Planteamiento general*

Decir que los últimos treinta-treinta y cinco años de la vida española han supuesto un cambio trascendental en los modos de hacer y pensar no es descubrir nada nuevo, es incidir en algo reiterado; no obstante, es necesario particularizar ¿se ha cambiado, se ha mejorado por igual en todos los ámbitos, sectores o dimensiones de la vida?, ¿afecta por igual a todos los ciudadanos?, ¿en todos los niveles educativos?, ¿cómo se advierten esos cambios?, ¿cuál es y ha sido el papel que ha jugado la educación?, ¿y la evaluación?, ¿y la investigación evaluativa en relación con la calidad?

"No debemos olvidar que la investigación evaluativa es ante todo 'investigación', lo cual implica -de algún modo- una 'explicación científica'. Ahora bien, los modelos utilizados para la explicación científica han cambiado mucho en los últimos años. De una parte, en todos los campos del saber se propugna como paradigma epistemológico el realismo científico tratando de evitar así tanto el positivismo como el relativismo. Ello implica que el trabajo del investigador, incluso el del científico experimental, se oriente a crear 'contextos' donde determinados 'mecanismos' se manifiestan con cierta 'regularidad'" (De Miguel, 1997: 159).

Esto es una respuesta a las transformaciones estructurales sociales y científicas que se han operado entre 1965 y 1990 tal como señalaba House (1992) ya que la metodología científica, la filosofía y la política

de la evaluación cambiaron de forma sustancial. Se pasó de lo estrictamente medible (resultados [(1)] o inversiones en material, en infraestructuras o en personal) a asumir conceptos como los valores, o el paso de criterios inamovibles, fijos y generalizables a criterios flexibles y contextualizados (lo cual afecta y es válido empleando estrategias metodológicas diferentes: una ratio de 1,3 profesionales por cada 30 alumnos puede ser una ratio más que aceptable en un centro educativo y totalmente insuficiente en otro, considerando el nivel, las condiciones socioeconómicas, las metodologías, el tipo de prácticas, las características de las materias que se enseñan etc.).

Hecha esta pequeña introducción, veamos de qué forma estas cuestiones han ido incidiendo en nuestro país. Estaríamos de acuerdo en que el cambio profundo, en todos los sentidos, desde el punto de vista educativo -cantidad y calidad- se produce a partir de la Ley General de Educación de 1970. Ley que surgió tras la publicación del comúnmente denominado "Libro Blanco" de 1969 titulado: *La educación en España: Bases de una política educativa*, informe en el que se señalaban las principales deficiencias del sistema en aquel momento (bajas tasas de escolarización, instalaciones deficitarias, baja formación del profesorado, ratios alumno/profesor elevadas, escasa valoración de la formación profesional, etc.), la necesidad urgente de estructurar el sistema educativa considerando otros principios regulativos que iluminaran la futura Ley. Aprobada la Ley de 1970 y comenzada su implantación, paralelamente, se fueron creando instituciones y organismos o estableciendo relaciones con otras corporaciones, centros, instancias nacionales e internacionales cuya preocupación principal consistió en controlar, efectuar seguimientos y evaluar los efectos de la mencionada Ley.

Los aportes o momentos más significativos, desde entonces, fueron:

a) La creación instituciones específicas encargadas de desarrollar estudios relativos al funcionamiento del sistema, así en 1969 se crea el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo (CENIDE) que junto con los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y centros asociados se encargan de transmitir información sobre el desarrollo de la implantación de la reforma y los problemas

con la que se enfrentaba, y sobre los resultados de las investigaciones e innovaciones, además de potenciar, ayudar, estimular las tareas de investigación en el campo de la teoría y de la práctica educativa. Años después, en 1974, es sustituido por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) que continuó la labor de incitación y preocupación por la investigación a través de seis Planes Nacionales de Investigación Educativa y concesión de Premios Nacionales de Investigación educativa desde 1975. Este organismo se extinguió en 1980 pasando sus funciones a depender del nuevo Ministerio de Universidades e Investigación, si bien por poco tiempo, ya que este nuevo ministerio fue de nuevo reintegrado al de Educación y Ciencia, que en 1983 creó un nuevo organismo para tales y otras complementarias funciones: el Instituto Nacional de Documentación Educativa (CIDE) (2) .

El CIDE (MEC, 1989: 34) desde su creación se ha guiado por los siguientes objetivos:

- "Fomento de la investigación a través de las convocatorias de ayudas a la investigación educativa (...).
- Estímulo a la investigación educativa a través de las convocatorias de los Premios Nacionales de Investigación Educativa.
- Realización de estudios, investigaciones e informes sobre diversos aspectos del sistema educativo, como apoyo a la toma de decisiones por los responsables de la Administración educativa.
- Evaluación y seguimiento de programas del Ministerio de Educación y Ciencia y, en particular, de los programas de reforma del sistema educativo (...).
- Difusión de investigaciones, estudios e informes sobre el sistema educativo.
- Creación y mantenimiento de bases de datos sobre investigaciones y sobre el sistema educativo (EURIDICE, EUDISED, REDINET, etc.).
- Mantenimiento de un servicio de documentación, sobre bases de datos informatizados, orientado a la Administración educativa, los investigadores y los docentes.
- Gestión de Bibliotecas y archivos del Ministerio de Educación y

Ciencia.

• Fomento de producción de material de paso, y de su evaluación, en relación con los programas de introducción de nuevas tecnologías.

• Colaboración internacional en los ámbitos de la investigación. La evaluación y la documentación educativa (Comité de Educación de la OCDE, CERI, redes de investigación educativa de la UNESCO, programas de evaluación de los sistemas educativos de la IEA y el IAEP, etc.).

• Formación de investigadores, expertos en evaluación y documentalistas en educación (...)."

b) La elaboración de diferentes informes específicos, el primero de ellos, tras seis años de vigencia de la ley, que no llegó a publicarse, llamado Informe de la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero, y en el que figuraban logros tales como: el incremento de la escolarización a todos los niveles, la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, la expansión del sector público en la enseñanza secundaria, etc. y algunas deficiencias o dificultades como: la discriminación prematura a los catorce años, la falta de gratuidad plena durante la obligatoriedad, la masificación de los centros, la lentitud y calidad de construcciones escolares, etc., realizado en 1976. En 1981 se da a conocer otro informe titulado *Las enseñanzas medias en España* en el que se analizan desde el punto de vista administrativo y burocrático el estado de la formación profesional y del bachillerato, se detecta el alto abandono y la escasa aceptación de la formación profesional y la consolidación del nuevo bachillerato como preparatorio de estudios universitarios. En parecidos extremos se manifiesta otro informe de 1986 elaborado por la OCDE titulado *Examen de la política educativa española* coincidiendo con nuestra entrada en la Unión europea en el que se constatan los avances expansivos de la educación secundaria y el escaso éxito de la formación profesional.
c) Los informes anuales del Consejo Escolar del Estado en los cuales se reflejaba año tras año la situación del sistema en cuanto a logros o

deficiencias detectados, con especial preocupación por los niveles de escolarización en los distintos niveles, los rendimientos de los alumnos, sobre la aplicación de los nuevos desarrollos curriculares, la metodología de enseñanza, la formación del profesorado, el funcionamiento de los centros, etc.

d) Los informes y memorias anuales de la Inspección de Educación General Básica e Inspección de Bachillerato, igualmente, contienen numerosos datos estadísticos sobre resultados de los alumnos, niveles de escolarización, metodología docente, organización y dirección de los centros, etc.

e) Las investigaciones realizadas por instituciones, especialmente universidades y Facultades de Ciencias de la Educación y sus correspondientes Departamentos, que a partir de los años ochenta realizaron grandes esfuerzos e importantes aportaciones en cuanto a la innovación curricular, la formación de profesores y la organización de los centros en relación con la Reforma.

f) En 1989 se publica *El libro Blanco para la reforma del sistema educativo* que justificaba y argumentaba, a la vez que presentaba la futura Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), en la que se introduce, entre otras cuestiones, la preocupación por la evaluación y la calidad del sistema.

g) La propuesta del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, que debe entenderse como complemento del *Libro Blanco*, constituye una de las importantes iniciativas del Ministerio de Educación y Ciencia (1989) por definir un nuevo panorama en cuanto a la función docente, la investigación en los centros, el concepto de evaluación y la calidad del sistema, lo cual supuso un primer revulsivo en cuanto a la forma de entender el quehacer cotidiano de la educación, las tareas de los profesores y su unión con la Universidad. Respecto a la evaluación, ésta es presentada con las siguientes características (MEC, 1989):

Evaluación participativa.
La evaluación debe incluir todas las variables.
Evaluación específica y coordinada.
La evaluación exige un contexto.

La evaluación debe incrementar la efectividad.

Tabla nº 86. *Características de la evaluación* (MEC, 1989)

Entre sus prioridades se abren tres tipos de actuaciones, además de las referidas a todo el sistema en su conjunto (MEC, 1989: 153-159):

1. Evaluación global de los Planes Marco, Provincial y de los Centros de Profesores (3) , que supone: La evaluación de los programas institucionales que asume directamente a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado, es decir, afecta a todos aquellos que tienen por finalidad la cualificación y consolidación de la red de formación permanente. El seguimiento y supervisión del diseño, desarrollo y realización de programas y actuaciones de formación que han de llevarse a cabo descentralizadamente en el ámbito provincial y en los centros de profesores.
El seguimiento y supervisión de la realización de las actividades formativas y programas propuestos autónomamente en los Planes Provinciales y en los Centros de Profesores.
2. Evaluación de programas y actuaciones de formación. Evaluación de la planificación y desarrollo del curso. Evaluación del aprovechamiento de los participantes. Seguimiento longitudinal de los proyectos de actuación. Evaluación de materiales.
3. Rigor y actualización científica de los materiales en los planos: disciplinar, psico-pedagógico, y didáctico.
Coherencia de los planteamientos entre los tres planos anteriores.
Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo de los asistentes. Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos.
Potencialidad técnica y formal de los materiales para general autoformación.
Legibiidad de los textos, valorada a través de los siguientes indicadores: redacción cuidada y precisa, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, y gráficos, cronologías, mapas históricos, etc.

Tabla nº 87.*Prioridades evaluativas en el sistema* (elaboración propia MEC, 1989).

La aprobación de la LOGSE en 1990 (aparte de la transformación de la estructura del sistema educativo, la reforma curricular de la secundaria, la reestructuración de la formación profesional, etc.) y la promulgación de la Ley Orgánica de la participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), en 1995, determinan la entrada con personalidad específica de la evaluación con una impronta normativa en cuanto a la actualización teórica y práctica, y con incidencia en todo el sistema educativo con varias finalidades claras:

1. La mejora de la calidad de la educación. El artículo 55 de la LOGSE señala que la evaluación del sistema educativo es un factor que favorece la mejora de la calidad de la enseñanza. La evaluación se orientará a la adecuación permanente del sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas.

2. La evaluación tiene como objetivo la mejora permanente del sistema y la consecución de una enseñanza de mejor calidad. Es necesario conocer la calidad del servicio educativo, indagando el papel que desempeñan los distintos componentes del sistema: la propia administración, la gestión y organización de los centros, los profesores, los alumnos, los planes de estudio, las metodologías didácticas, etc. (art. 62 de la LOGSE y art. 27 de la LOPEG).

3. La concepción epistemológica bajo la cual debe regirse la evaluación y la investigación educativa recogiendo la pluralidad de enfoques. "Como es característico en las ciencias sociales, la investigación educativa no está guiada por paradigmas teóricos tan unificados e integradores como los que se dan en las ciencias de la naturaleza. Existe una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas que, a veces, son de difícil conciliación, y que configuran el carácter pluriparadigmático y multiforme de las investigaciones sobre educación" (MEC, 1989: 14); sin embargo, no debe entenderse lo anterior, como que "todo es válido en la investigación educativa. Significa más bien que las propuestas de investigación deben evaluarse con arreglo a la coherencia con sus

propios supuestos y criterios de relevancia, rigor y calidad que pueden aplicarse a los diferentes enfoques disciplinares, teóricos y metodológicos" (p. 18). Dicho esto, al menos teóricamente, la administración tiene claros los puntos de vista y responsabiidades, tanto es así que en el citado documento afirma: "No corresponde a la Administración educativa sino a la comunidad investigadora dictaminar sobre la validez científica de los diferentes métodos y paradigmas, pero sí fomentar su interacción partiendo de un modelo abierto y comprensivo de planificación de la investigación educativa" (p. 19). Otra cosa es que en estos últimos diez años de vigencia del plan se haya hecho lo suficiente para conseguir ese desarrollo de la investigación educativa, que se pretendía y que algunos desearíamos, tal como consta en los treinta puntos previstos, de los que sólo mencionaremos algunos de ellos por tocar más directamente el tema que nos ocupa y que son según su denominación:

"25.2. Evaluación del sistema educativo y de los centros escolares.

25.3. Evaluación de los niveles y ciclos del sistema educativo. Definición de criterios de evaluación y validación de criterios.

25.4. Evaluación y determinantes del rendimiento educativo en los niveles y ciclos transformados.

25.5. Evaluación de programas educativos: educación especial, integración escolar, educación compensatoria y de adultos.

25.6. Formación y situación del profesorado.

26.7. Diseños curriculares en áreas y disciplinas específicas. Modelos curriculares.

25.10. Influencia y significación de factores sociales en los procesos educativos.

25.12. Relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo: educación y empleo.

25.16. Modelos de organización escolar.

25.21. Fracaso escolar.

25.25. Procesos de educación no formal" (p. 74-75).

Una de las primeras realizaciones en este sentido y durante los primeros años noventa fue la puesta en marcha del *Plan EVA* aplicada

en los centros de EGB. Éste "ha permitido constatar a los propios centros evaluados y a los servicios de inspección las indudables ventajas que para la comunidad educativa y la propia Administración se derivan de un mejor conocimiento del funcionamiento del centro, de sus alumnos, profesores, equipo directivo y órganos de gobierno y de los resultados. Por ello se debe generalizar la evaluación externa. Ahora bien, dado que dicha valuación requiere movilizar una gran cantidad de recursos y que sólo es posible realizarla cada año en un número limitado e centros, debe favorecerse la autoevaluación" (MEC, 1994: 164).
El carácter experimental de dicho Plan condujo a una aplicación sistemática de actuaciones evaluativas a cargo del INCE y, después, las diferentes Comunidades Autónomas abordaron estrategias de evaluación de centros en sus respectivos territoriales.
El Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación (11-03-02) en el cap. 8 titulado: "Evaluación, innovación e investigación del sistema educativo", nos anuncia y avanza que "el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) pasará a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Corresponderán las funciones relativas a la evaluación del sistema educativo, la elaboración de estadísticas educativas de ámbito nacional y la participación en programas internacionales de evaluación de estudios." El MECP determinará la organización de este *nuevo* organismo y proveerá de los medios para su dotación y funcionamiento. Las administraciones educativas participarán en las actividades de evaluación del sistema y colaborarán aportando la información necesaria para la elaboración de indicadores de la educación. Sus preocupaciones esenciales están orientadas a:

- Evaluación de centros mediante evaluaciones internas y externas de los centros sostenidos con fondos públicos, entendiendo estas como "un factor esencial de calidad".
- Evaluaciones de diagnóstico del sistema educativo, "sobre áreas y asignaturas instrumentales se realizarán durante el tercer ciclo de Educación Primaria y versarán sobre las habilidades básicas la

lengua, expresión oral y escrita y comprensión lectora y habilidades básicas del cálculo matemático, así como durante el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria" de esto se encargará el INECSE en colaboración con las Comunidades Autónomas. El Gobierno "aprobará la normativa aplicable para el desarrollo de las mismas con el fin de que la evaluación general del sistema se realice con criterios de homogeneidad".

- Innovación e investigación educativa, en muy parecidos términos a los que anteriormente comentábamos al hablar del INCE y del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, si bien de una forma mucho menos explícita.

Digo de forma mucho menos explícita, porque lo que estamos comentando es un documento para elaborar una ley a la que después deben seguir los desarrollos correspondientes, pero se advierten pocos cambios y no se vislumbran ni grandes giros ni nuevas propuestas dada la escasa fundamentación que sobre la calidad tiene el mencionado documento. Veamos algunos de sus planteamientos al respecto:

- Diagnóstico del sistema basado en las exigencias sociales, el rendimiento escolar, el clima de los centros, las escasas competencias del director y el malestar docente, que no entraré en discutir por aceptadas y que textualmente dice el documento en los siguientes términos:

"Nuestro sistema educativo tiene deficiencias y carencias importantes, que deben ser subsanadas, porque así lo requieren el futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de la sociedad." "No es responsable aceptar que más del 25% de los estudiantes españoles no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria". "Nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales tan básicas como las matemáticas".
"El deterioro del clima de convivencia y esfuerzo en los centros y en

las aulas, el desprestigio de la figura del profesor, el desánimo y el malestar entre los docentes o la falta de competencias del Director para establecer las condiciones mínimas para el funcionamiento adecuado del centro".

- La búsqueda de la calidad: la cultura del esfuerzo. Lo primero que nos dice el documento es "la cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje: sin esfuerzo no hay aprendizaje", también que "no se adquieren conocimientos sin esfuerzo"; estas máximas vienen a corregir la siguiente práctica: "el actual modelo educativo, que permite el paso de un curso a otro sin haber alcanzado los conocimientos y las destrezas intelectuales necesarias, defrauda a los alumnos, a sus familias y al conjunto de la sociedad, habitúa a un pretendido éxito inmediato, fácil y sin esfuerzo, que provocará serias inadaptaciones cuando los jóvenes tengan que afrontar las exigencias y retos de la vida real, de una vida sociedad y laboral exigente y competitiva". Para ello se propone:

    * Que se elimine la promoción automática.

    * Que se instauren procesos objetivos de evaluación que distingan lo que se sabe de lo que no se sabe.

    * Que se establezca una Prueba General de Bachillerato (PGB) de ámbito estatal, objetiva y externa; y esto para llenar un apartado del documento denominado: "Titulaciones de prestigio: la cultura de la calidad". Siendo esto necesario, la cultura de la calidad va mucho más allá, como hemos comentado en la aproximación teórica y en las exigencias que conlleva.

- El sistema educativo como elemento integrador y potenciador de las oportunidades. Una de las aspiraciones de la nueva propuesta de ley es la facilitar las oportunidades educativas y la recuperación del elevado número de jóvenes que "ahora" abandonan el sistema, siendo, por tanto, excluidos de él. Para ello se formula una nueva propuesta, bastante más desarrollada que las anteriores consistente en los "itinerarios" a partir de tercer curso de la ESO como forma de equilibrar: esfuerzo-motivación-aprendizaje, que no tiene porque ser igual en todos los alumnos y así obtener el máximo provecho

educativo que este modelo flexible propone: todos los alumnos deben estudiar un programa común matizado con medidas de "atención a la diversidad". Dicha propuesta pudiera ser interesante si estuviera sustentada sobre otras bases y no sólo sobre el esfuerzo del estudiante por y para estudiar. El decir que la evaluación es entendida como establecimiento de pruebas, ya por sí solas entendida como factor de calidad, y que esta definición "no va a suponer barrera segregadora u obstáculo que elimine el acceso a mayores niveles de educación a los más desfavorecidos por causas económicas y sociales" es una visión cándida. Esta afirmación no es en absoluto suficiente para mejorar la calidad, sólo se pone énfasis en que habrá pruebas, como la reválida, pero no se habla de la necesidad de poner medios ni estrategias para superarlas ni de qué relación tendrá con las pruebas de acceso a las universidades.

La inmigración, tema preocupante y cada vez mayor, es tratada con dos simples enunciados: "que la futura ley ofrecerá medidas adecuadas para abordarlo" y "un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico,... si se incorporan a la Educación secundaria Obligatoria y tienen problemas de adaptación a ese nivel, cuentan con "programas de Aprendizaje Laboral" que les permitan la integración social y laboral".
La problemática de nuestros centros, y no sólo la de los alumnos inmigrantes requieren de un plan de actuaciones mucho más ambicioso, preciso y conciso que estas vaguedades y declaraciones de intenciones y, más si se habla de un sistema educativo de calidad.

- La dirección profesionalizada de los centros, anunciada en el preámbulo, tampoco está explicitada en el apartado específico ("La dirección de los centros docentes públicos"). Dicho apartado se limita a anunciar un proceso selectivo y de formación para habilitar a docentes para esta función directiva desde una visión burocrática, administrativa (incluida la evaluación y el proponer el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo) y sin ninguna mención o muy vagas alusiones a lo pedagógico, a lo didáctico, a lo curricular, a la gestión de personal, a lo eminentemente técnico, investigador o

experto en educación a no ser que todo se condense en este párrafo: "Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa" porque no se desarrolla, ni se especifica cómo se hará o bajo que dirección y responsabilidad y, por supuesto, sin mencionar nada a propósito de los recursos, los presupuestos o la formación. También se menciona la ¿creación? del Instituto Superior de Formación del Profesorado, como apoyo a la función directiva que "colaborará con las Administraciones educativas, mediante la oferta periódica de planes de formación que favorezcan la profesionalización de la función directiva".

- La función docente, el profesorado y la carrera profesional. Tras reconocer que "no se ha sabido, paradójicamente, reconocer y valorar el esfuerzo de los profesionales de la educación, etc. insiste en la importancia de la formación inicial y permanente y habilitará medidas que afiancen la autoridad y el reconocimiento social del profesor".

Sin embargo, también la ley, en este punto crucial es parca en palabras, suponemos que para la Educación Primaria la formación actual de los maestros es la adecuada, porque nada menciona, excepto una frase: promoverá la formación del profesorado en la atención educativa y lingüística de los alumnos inmigrantes. Para el profesorado de Educación Secundaria (Educación Secundaria, Postsecundaria y en las de régimen especial) en cuanto a su formación inicial "se desarrollará un curso específico para la adquisición del Titulo profesional de Especialización Didáctica, de modo que su contenido y organización se adecuen mejor a la estructura y requerimientos actuales del sistema educativo. En todo caso, se obtendrá tras la superación de una fase teórica y otra práctica. Su realización se podrá simultanear con los últimos cursos de los estudios universitarios". Mucho nos tememos que sea otro desprestigiado CAP o el inseguro y problemático CQP con el que hemos estado conviviendo durante tantos años, a pesar de su provisionalidad, ahora no sabemos qué va a ocurrir. De cualquier manera todo lo relatado está en suspenso hasta

que las nuevas autoridades surgidas en las recientes elecciones, lo analicen y tomen decisiones.
Mejor apariencia parece tener la propuesta de formación permanente y carrera docente, si bien parece dirigida principalmente a los profesores de Educación Secundaria, en la que se prevén diferentes figuras, reconocimientos y diferentes participaciones incluida su participación en proyectos de innovación e investigación, la evaluación voluntaria y asistencia al Instituto Superior de Formación del Profesorado que establecerá periódicamente "**planes de formación permanente de alta cualificación** para todo el profesorado".
Según el documento base los principios de calidad sobre los que se asienta son los siguientes (tomados textualmente):

- "La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos.
- La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores al desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
- La evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los estándares establecidos en los países de nuestro entorno europeo.
- El fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de procesos y los resultados.
- La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares".

El tiempo dará o quitará razones a los impulsores de esta Ley, no obstante, estimamos que aplicando determinados indicadores de calidad al texto de la ley, extraídos de la fundamentación teórica del concepto de calidad, considerando el contexto español, los objetivos que se pretenden, los recursos destinados, la situación de la que se parte, etc. la propuesta es manifiestamente mejorable.

2. *LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD*

La referencia inicial para adentrarse en el complicado (por profuso, confuso y difuso) mundo de la evaluación universitaria es el ámbito legislativo, prolijo también como veremos enseguida.

Desde la Constitución de 1978 se ha dotado a la universidad de las siguientes normativas generales (dejamos de lado las normativas de acceso y las relativas al profesorado, a los planes de estudio o las emanadas de las Comunidades Autónomas):

- Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983)
- Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001)
- Ley Orgánica de modificación de la LOU (2007)
- Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007)
- Real Decreto sobre las enseñanzas oficiales de doctorado (2011)

Y eso sin entrar en el denominado "Proceso de Bolonia".

Debido a ello, preferimos partir de lo expuesto por Rodríguez Espinar (1997: 179-18 1), quien basándose en ideas de Van Vught, Trow, el informe IRDAC de 1994, en estudios de la Comisión Sueca de Enseñanza Superior, en recomendaciones del Consejo de la Unión Europea y en estudios propios publicados en 1991 y 1997, nos presenta las siguientes ideas con el fin de reflexionar en torno a esta temática:

- El Estado, la sociedad, aún reconociendo la autonomía de la Universidad, "parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se auto-justifiquen y desea conocen las actividades que desarrollan".
- El Estado ha ido cediendo terreno en las competencias, bien directamente a las universidades o a las Comunidades Autónomas, en contrapartida exige, directa o indirectamente, a través de éstas una rendición de cuentas *(accountability)* con el fin de demostrar que se realizan actuaciones dirigidas a mejorar la calidad de las instituciones. "Los ciudadanos europeos están interesados en la

justificación de la utilización de los fondos invertidos en cuanto que, mediante el pago de impuestos, son ellos los principales contribuyentes a la financiación pública de la enseñanza superior, además de pagar directamente las tasas académicas de los cursos de enseñanza superior, cuando proceda" (Comisión de la UE).

● Las universidades, a pesar de haber entrado en una "edad del desencanto" (Van Vught), constituyen, cada vez más, una parte muy importante de todo el entramado social, cultural, económico y político de un país como para dejarlas a su libre albedrío (Trow), de ahí que diversas instituciones y organismos se hayan pronunciado al respecto demandando, cuando menos información al respecto, o proponiendo determinadas actuaciones. Así: "(...) la mera evaluación de la calidad científica de la investigación del personal docente ya no basta para garantizar la calidad de la enseñanza y que revisten idéntica importancia la evaluación de la calidad de la organización de los programas de estudios, de los métodos docentes, de los métodos de gestión y de las estructuras de comunicación" (recomendación del Consejo de la UE, en relación con los resultados del proyecto piloto europeo sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza superior 1994-95, en el que España participó).

* La rendición de cuentas no es control sino una responsabilidad consistente en poner de manifiesto como ese control (delegado) es ejercido, es, por tanto, un principio ético, como respuesta a una situación de hecho. La institución universitaria debe rendir cuentas de cómo, en el ejercicio de su autonomía, utiliza los medios y recursos públicos y privados en aras de la consecución de los objetivos para la cual fue creada.

* La mejora de la calidad, implica o puede no implicar rendición de cuentas, porque va más allá, es a la vez cambio, transformación, en definitiva se necesita de un diagnóstico evaluativo, una propuesta de acción, nueva evaluación y así sucesivamente.

2.1. *Conceptos y tipos de evaluación de la calidad aplicados en la universidad*

Antes de entrar a comentar la realidad española y el modelo aplicado,

valgan unas aportaciones aclaratorias de tipo conceptual y aplicativo que permiten entender con más claridad las distintas modalidades de evaluación o tipos que pueden aplicarse o adaptarse a la hora de evaluar esta compleja y veterana institución educativa.

a) **Rendición de cuentas*(accountability)*.**

Ya comentamos que la rendición de cuentas debe entenderse, en principio, como una obligación democrática -a la que también se le puede calificar como legal, económica, política, ética- de una institución pública ante las personas, los grupos, instituciones, estamentos o autoridades, en aras de explicar, justificar y responder a cuantas demandas se le soliciten en tanto que servicio público posibilitado y sufragado con fondos públicos. Es evidente que realizada esta rendición de cuentas de forma sistemática facilita la realización de un informe evaluativo sobre el estado, sobre todo formal, administrativista y económico de dicha institución; sin embargo, estaría de acuerdo con Rodríguez Espinar (1997: 184) cuando dice que "considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un *modelo* de rendición de cuentas por más *comprensivo* y *pertinente* que resulte. Las estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superiores han forzado al desarrollo de un marco amplio de referencia desde el punto de vista de la metodología de la evaluación (...) dando origen a *modelos* de evaluación institucional que combinan el uso o presencia de diferentes tipos". Casi a renglón seguido afirma que "existe unanimidad en admitir que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencias (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de forma sistemática en orden a informar algún tipo de decisión".

Partiendo de estos supuestos, a modo de principios, constatar:

- Que la evaluación de la calidad de la universidad aun partiendo de una rendición de cuentas, puede y debe ir más allá.
- Que los modelos de evaluación de esa calidad de la universidad pueden diferir al integrar o no elementos de otros modelos

- Que cualquier intento de evaluar la calidad de la universidad debe ser sistemática y científica.

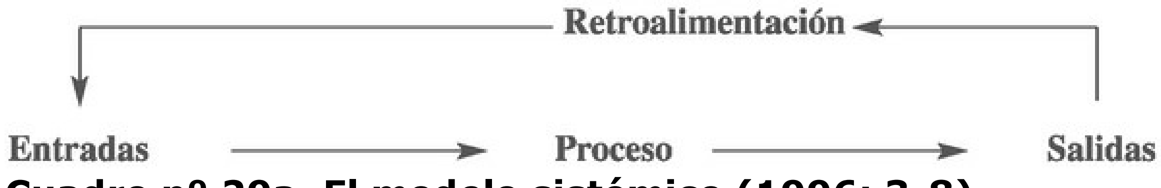
b) **De la medición/evaluación de rendimientos*(performance measurement)*como medición de la calidad a la garantía de la calidad.**

Martin y Kettner (1996: 3) nos definen *"performance measurement"* como una forma cuantitativa de entender la evaluación, en los siguientes términos: "es sólo una de las varias aproximaciones opcionales para el rendimiento de cuentas sobre programas", otras formas de poderlo realizar es el rendir cuentas sobre cuestiones financieras, aspectos legales, realización de procesos o distribución de servicios realizados. Ambos autores nos comentan que la medición de actuaciones está siendo popular "debido a su naturaleza comprensiva ya que combina las tres mayores perspectivas de la rendición de cuentas, que son:

- La perspectiva de la eficacia.
- La perspectiva de la calidad.
- La perspectiva de la eficiencia" (ídem, 3).

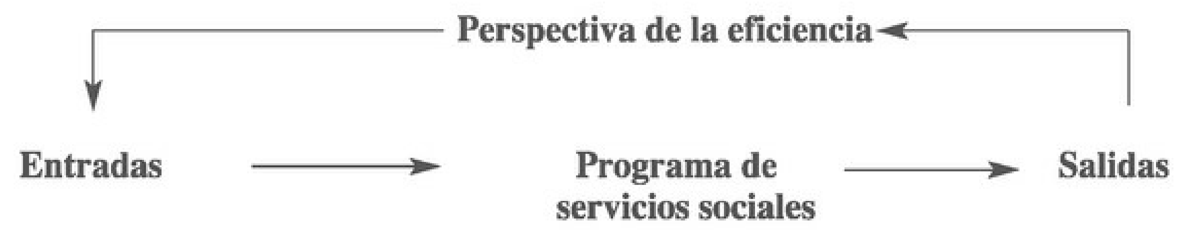
También nos advierten que no debe existir jerarquía ni preferencia entre ellas, sino más bien suponer que las tres perspectivas son importantes para al menos algunas de las audiencias.

La conjunción de las tres perspectivas parte de la visión integrada, pero también puede aplicarse parcialmente, partiendo del modelo sistémico general:



Cuadro nº 29a. El modelo sistémico (1996: 3-8)

Trasladando el modelo a la perspectiva de la eficiencia resulta (Martin y Kettner, 1996: 5):



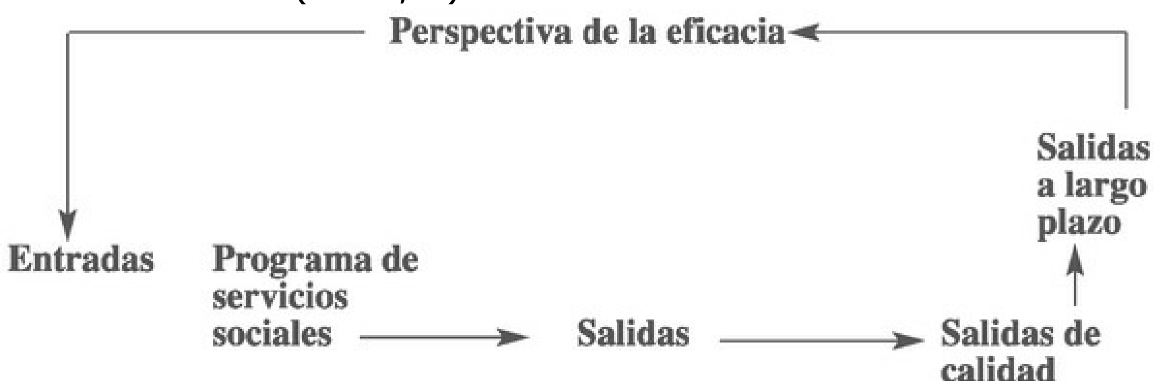
Cuadro nº 29b. El modelo sistémico y la perspectiva de la eficiencia (Martin y Kettner, 1996: 3-8)

Si al modelo se le aplica los planteamientos de la calidad, bajo la perspectiva de la TQM, por ejemplo, considerando que lo que se pretende bajo esta perspectiva estriba en maximizar la calidad de las salidas o resultados *(outputs)* en relación con las entradas *(inputs)* teniendo en cuenta determinados estándares, tendríamos (ídem, 6):



Cuadro nº 29c. Modelo sistémico expandido y perspectiva de la calidad (Martin y Kettner, 1996: 3-8)

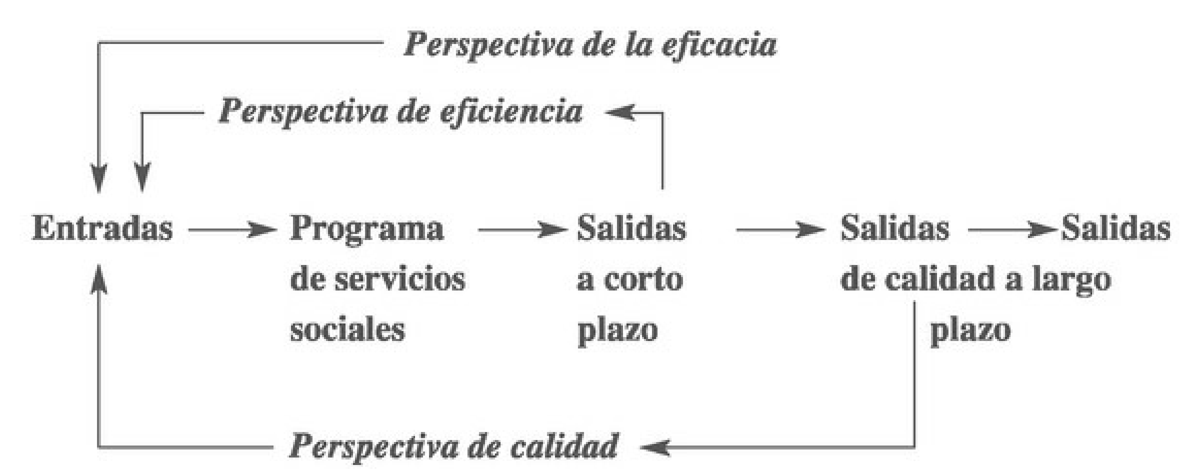
La tercera de las perspectivas añade un nuevo componente interesante *(outcomes)* entendido como salidas, rendimientos o resultados mantenidos a largo plazo, por distinguirlos de los resultados inmediatos *(outpus)* o rendimientos a corto plazo. El esquema resultante sería (ídem, 7):



Cuadro nº 29d. Perspectiva de la eficacia (Martin y Kettner, 1996: 3-8)

Este modelo comprensivo de las tres perspectivas nos permite conocer entre otras cuestiones interesantes, respuestas a las siguientes preguntas:

- "¿Quiénes son los clientes/usuarios?
- ¿Qué características demográficas tienen?
- ¿Qué tipo de problemas sociales tienen o presentan?
- ¿Qué tipo de servicios son los que reciben?
- ¿En qué cantidad?
- ¿Cuál es nivel de calidad de esos servicios?
- ¿Qué resultados han sido logrados?
- ¿A qué coste?" (ídem, 8-9)
- El conjunto integrado de acciones posibles bajo el enfoque *performance measurement* responde a este esquema (ídem, 8):



Cuadro nº 29e. Perspectivas: eficacia, calidad y eficiencia (Martin y Kettner, 1996: 3-8)

La idea de considerar la educación desde una perspectiva sistémica, entendiendo por sistema tanto el sistema educativo en su visión macro como delimitándolo a la figura de la institución y su entorno inmediato y remoto como campo de influencias e interacciones ha sido una constante en muchos estudios de los últimos treinta años, bien sea desde análisis de tareas específicas como en su conjunto (la organización, la docencia, la evaluación, etc.) lo cual ha originado una extensa bibliografía (Block, 1976; Ferrández y Sarramona, 1976; Kaufman, 1978; Sanvicens, 1984; Coombs, 1985; Ferrández y Gairín, 1997, entre otros, y visiones cada vez más ajustadas a la realidad tanto desde el punto de vista aplicativo como para la generación de investigaciones educativas.

Tal es el caso relacionado con la investigación evaluativa que presenta De Miguel (1997: 168) sobre ideas de Martin y Kettner en las que nos inspiramos para elaborar la siguiente propuesta, no sin antes plasmar una pequeña acotación de entrada. Me refiero a que se parte de una situación en la que la sociedad y la cultura reconoce unos derechos educativos y la prestación de unos servicios que con garantías satisfagan unas necesidades; tanto las necesidades como los niveles de salida y las condiciones de realización deben estar consensuadas políticamente garantizando siempre unas condiciones mínimas que posibiliten, con las mismas oportunidades, el desarrollo de la acción educativa en un sistema que debe acoger a todos sus ciudadanos respetando el principio de equidad lo cual, como señala Bauer (cit. Rodríguez Espinar, 1997: 181-182), plantea un dilema de elección entre dos *clásicas* posiciones:

1. "Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure la igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas, en consonancia deben darse sistemas semejantes que garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa esté por debajo de los estándares mínimos requeridos.

2. Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre calidad de programas e instituciones".

Sea cual sea el caso, es evidente que en cualquiera de los dos es necesario conocer, tanto el a priori como el a posteriori de la acción, su estado, dicho de otro modo, es necesario evaluar, bien sea para conocer si se garantizan los mínimos exigibles, bien sea para constatar el lugar que cada institución ocupa.

El paso de uno a otro enfoque, de la medición a la garantía supone un cambio bastante profundo que se manifiesta en:

• Acompañar, complementar, integrar datos cuantitativos y cualitativos incorporando aportes de la investigación evaluativa.

• Entender que el sistema es cambiante, no determinista, con acciones

internas interesantes de proceso capaces de reorientar el ritmo de los acontecimientos. Dimensión derivada de los sistemas sociales, frente a los naturales o físicos.

• La evolución de concepto de calidad en sus distintas manifestaciones y sus implicaciones, fruto de evaluaciones internas o externa, ha de ser bien acogida y aceptada.

• Comprender que tan interesante como conseguir un nivel aceptable de calidad es mantenerlo y, más, elevarlo; por eso es necesario disponer de acciones, datos e informaciones continuados, cíclicos, y no momentáneos, lo cual es una decisión de política educativa de la institución.

Parece evidente que, si realmente queremos avanzar en este tema tan entremezclado han de establecerse acciones que conjunten estas cuatro grandes visiones. Ninguna por sí misma sirve, ni una de ellas con una integración parcial de las restantes.

3. La acreditación. Es un procedimiento que pone "énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa" (Rodríguez Espinar, 1997: 184).

En EE.UU. se advierten dos tipos: uno dirigido a otorgar acreditación a las instituciones y otro destinado a la acreditación de programas.

La acreditación es una práctica antigua en EE.UU. dada la gran diversidad y magnitud del país, sus costumbres y autonomía de y entre los estados que lo configuran. Es fruto de la gran diversidad y diferencia que existe entre sus muchas universidades. Según Erwin: "el sistema de acreditación US está en peligro de muerte por la falta de información creíble de los procesos de acreditación" (cit. Heywood (2000: 78). A continuación este mismo autor, mencionando estudios del propio Erwin; Angelo y Croos; Heywood, Sharp y Hides; Mentkowski; (cit. Heywood (2000: 78-80), nos presenta el estado de la cuestión bajo algunas notas características.

En el pasado la falta de confianza fue evidente por fundamentarse en contabilizar el uso cuantitativo de recursos, igualmente la cantidad de libros existentes en las bibliotecas, el porcentaje de doctores entre los profesores, etc., tales datos eran tomados como medidas de calidad

educativa. Más recientemente, los procesos de evaluación externa están cuestionados y con demasiadas dudas respecto a la objetividad y el valor de las observaciones; las opiniones tienen menor peso que los duros datos respecto a la calidad. Otras cuestiones puntuales hacen referencia a:

- Existe falta de confianza entre los datos proporcionados por las instituciones y por los departamentos que las integran.
- Es preciso remarcar que es necesario realizar un gran esfuerzo para reunir entre todos la información necesaria para emprender una tarea de este tipo y para que una acreditación sea verdaderamente sustancial.
- Que si bien los educadores están familiarizados con el conocimiento y ciertas destrezas, poseen pocos conocimientos sobre cómo desarrollarlos. "Esto no es sorprendente porque, todavía, pocos profesores universitarios han sido preparados" (Heywood, 2000: 79).
- La evaluación debe abarcar los conocimientos, las destrezas y del desarrollo de las mismas desde el punto de vista de la enseñanza y los valores que encierran.

En respuestas a estas críticas sobre la acreditación en EE.UU. el Gobierno federal reconoció al Council on Post Secondary Accreditation (COPA) y dio al Ministro de Educación el derecho para determinar si una agencia acreditadora valora que:

- "Una institución o programa mantiene claramente especificados los objetivos relacionados con la misión.
- Las instituciones o programas documentan los logros de sus estudiantes por métodos consistentes y comprobables (p. e.: métodos de evaluación).
- Otros datos: hasta qué punto las instituciones o los programas aplican sistemáticamente la información obtenida (sobre información y valoración de empleos conseguidos por los graduados, ratio sobre colocaciones conseguidas, resultados de licencias por estudios, utilización de otras medidas reconocidas en evaluación)" (Nicols, cit. Heywood, 2000: 79).

El resultado de la acreditación se concreta en una valoración sumativa, positiva o negativa, con claras repercusiones en cuanto a

reconocimiento de créditos y de estudios, movilidad de estudiantes, acceso a subvenciones, etc. (Rodríguez Espinar, 1997: 184).

En Europa esta corriente tiene antecedentes en el Reino Unido, en Holanda y en mayor o menor incidencia en otros países nórdicos. Es una corriente en alza como resultado de distintas Conferencias Europeas de Rectores (CRE).

Dicha corriente se concreta en un modelo de evaluación institucional denominado, *Institutional Quality Audit* en 1993, y en declaración de Bolonia de 1999 continuada en la Conferencia de Praga de 2001.

Institutional Quality Audit es un documento elaborado por van Vught y Westerheij den en el que se define este enfoque de evaluación como "un examen sistemático que determina si las acciones de gestión de la calidad de la institución se ajustan a los planteamientos y medidas acordadas. No es un juicio sobre el contenido del trabajo que se realiza en la institución (enseñanza, investigación servicios). Así mismo se asume que es de responsabilidad de la institución asegurar el adecuado nivel de calidad de sus actividades" (cit. Rodríguez Espinar, 1997: 199).

Este diseño tuvo una primera experiencia piloto en la que participaron varias universidades europeas (la UAB de Barcelona, entre ellas), de la cual, tras analizar los informes de Van Vught y Westherheijden, por un lado, y Barblan, por otro, Rodríguez Espinar (1997: 199-200) apunta las siguientes notas:

1. "La auditoría analiza la experiencia de las instituciones en materia de planificación estratégica, de su capacidad de cambio y el rol de la calidad en estos procesos. Es decir, si la calidad representa una forma de referencia en el contexto de la gestión estratégica de la universidad.

2. Atendiendo a la doble dimensión (interna-externa y de apoyo-decisión) propuesta por Martin Trow para clasificar los sistemas de evaluación, el modelo CRE se define como un sistema externo-de apoyo.

3. La dimensión europea del auditor asegura un claro distanciamiento de los intereses institucionales y disciplinares que

pueden ser importantes en la tradicional evaluación de expertos *(peer review)*.

4. Tal y como señala Barblan (1995), cuatro son los roles que la CRE desea jugar en el modelo (a través del equipo auditor designado): como reveladora, como evaluadora, como consejera y como educadora."

El proceso que desarrolla la CRE se inicia tras la solicitud de una institución de Educación Superior que libre y voluntariamente se aviene a ser evaluada, dicho proceso continúa con:

- La firma de un contrato por ambas partes.
- El nombramiento de una Comisión de Evaluación para realizar la auditoría.
- La institución debe realizar un autoestudio provisional.
- Visita preliminar del grupo de expertos externos de la Comisión.
- Versión definitiva del autoestudio que debe enviar a los expertos.
- Visita de evaluación por los expertos.
- Informe de evaluación de los expertos y réplica de la institución.
- La publicación del informe de evaluación definitivo de la auditoría es voluntaria.

Este modelo de origen británico (está siendo realizado por Higher Education Quality Council -HEQC-) está siendo adoptado por otros países y es, como hemos comentado, el germen del modelo asumido por la Conferencia de Rectores universitarios europeos. Igualmente tales ideas están de un modo u otro inspirando la declaración de Bolonia de 1999 -firmada por veintinueve estados- y el posterior Comunicado de Praga del año 2001, firmado por 32 signatarios.
De los citados documentos y del análisis realizado por Ruarte (2002) y Westerheijden (2002), entresacamos las siguientes ideas a modo de síntesis:

- La razón más importante es conseguir una Educación Superior europea competitiva en el mercado mundial.

- Es un compromiso adquirido libremente que promueve la convergencia europea, no la estandarización ni la uniformidad.
- Pretende aumentar la movilidad, el empleo y la competencia internacional.
- Elaborar un marco común de grados (titulaciones) equiparables y convalidables.
- Conseguir una garantía de calidad mediante la transparencia, lo cual significa desarrollar y aplicar criterios y metodologías para asegurarla.
- La educación superior es percibida como un bien público y los gobiernos son los agentes sociales que son los responsables de proporcionar este bien público.
- Los responsables educativos, los ministros han de visitar las universidades y las instituciones educativas superiores, las agencias nacionales y la ENQA (European Network of Quality in Higher Education, creada en marzo del 2000 en Bruselas) para colaborar y establecer sistemas comunes de referencias y difundir las mejores prácticas. La ENQA tiene como objetivo el promover la cooperación europea entre las agencias en el campo de la evaluación y de asegurar la calidad, intercambiar información y experiencias, desarrollar metodologías, proporcionar ejemplos de buenas prácticas, dar respuesta a las demandas de expertos y facilitar contactos entre expertos internacionales.
- Promover experiencias de evaluación internacional.
- Reconocer el importante papel que desarrollan los sistemas de garantía de la calidad para asegurar estándares de alta cualidad y para facilitar la comparación de las calificaciones.
- Diseñar escenarios para la aceptación mutua de la evaluación y de los mecanismos de acreditación y de certificación.

Desde el inicio de esta corriente se vislumbraron distintas vías de acción, de las cuales la tercera es la que parece tener más posibilidades, aceptación y realizaciones, es decir, está más consolidada, según Westerheijden (2002: 6) serían:

a) "El enfoque conocido como *Multiple Acreditation Systems* (MAS) para cada territorio, que consistiría en:

- Los programas de educación superior son libres de escoger la acreditación o acreditaciones que se ajusten a su perfil de calidad.
- Los acreditadores son libres para ofrecer tipos de acreditaciones.
- Los Gobiernos prometen comprometerse con las consecuencias de las acreditaciones:
- Tienen derecho a pedir "rendimiento de cuentas" *(accountability)* de los fondos más importantes.
- Son garantes del interés general: "protección al consumidor".
- Los Gobiernos pueden pedir requerimientos adicionales: credibilidad de la acreditación, metas educativas nacionales, etc.
- No todas las acreditaciones deben ser aceptadas.
- Inconvenientes: crear una jungla de acreditaciones y diversidad de criterios y métodos según naciones".

b) MAS + Plataforma Europea, esta plataforma pretende:

- Intercambiar información sobre los estándares.
- Llevar un registro sobre programas B/M [(4)] .
- Intercambiar información sobre quienes acreditan:
- Llevar un registro de organismos acreditativos fidedignos.
- Estar en contacto con las audiencias implicadas: universidades, gobiernos, Agencias de Calidad, estudiantes, empleadores, instituciones acreditativas.
- Es, en cierto modo, el modelo derivado del planteamiento CRE (Westerheijden, 2002: 7).

c) La *Joint Quality Iniciative* (JQI). "Las agencias de calidad de diferentes países de la UE se han agrupado en la *Joint Quality Iniciative* para trabajar en común y promover diversos proyectos en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación superior y de la acreditación... este grupo promovido por Holanda y Flandes, se ha

ampliado a Alemania, Dinamarca, Suecia, Reino Unido y España (con dos participantes: el Consejo de Universidades y la Agencia) y pretende ser un foro de debate y de intercambio abierto a las iniciativas de cualquiera de sus miembros. De momento hay dos proyectos en marcha: estimular la creación de un sistema de acreditación en el año 2003 en Holanda, Bélgica y Flandes, Alemania y Dinamarca y evaluar de forma transnacional titulaciones de diversos países" (AQUSUC, 2002: 6). Se pretende, según Rauret (2002):

- "Acreditar la calidad de los programas. Es un sistema de rendición de cuentas, complementario a la evaluación.
- Se llevará a término cada seis años.
- Funcionamiento:
  * Universidades: evaluación interna.
  * Agencias: evaluación externa.
  * Consejo de acreditación: marca los criterios.
  * Se acepta la acreditación múltiple de programas".

4. La homologación. La homologación puede considerarse un sistema de acreditación previa o a priori. A diferencia del anterior -la acreditación- que es procesual y a posteriori, por tanto, debe tener una historia y un proceso de acción que demuestre la bondad de los mismos respondiendo a unos criterios de calidad. En el caso de la homologación, ésta es una visión burocrática y administrativista basada en que si se cumplen unos requisitos y normas prefijadas relacionadas con la titularidad de la institución, la categoría y titulación del profesorado y el desarrollo de un currículo aprobado -plan de estudios- la calidad está asegurada y, por tanto, sus resultados también, en cuanto a unos mínimos que es lo que garantiza la acreditación. No lleva ningún sistema de control de calidad ni de evaluación -excepto la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte de su profesorado- ni durante, ni después, y en la Universidad española tradicional, ni siquiera servicios de inspección. Sería conveniente que tras el cumplimiento de los requisitos de entrada se hiciera alguna auditoría para conocer el nivel de puesta en

marcha de los mecanismos de gestión interna de la calidad al modo británico.

5. Evaluación de programas. Es la forma de entender la búsqueda de la calidad de la enseñanza mediante procesos de investigación evaluativa en el que el énfasis se pone en los procesos de justificación, diseño, desarrollo, aplicación, gestión y evaluación de los mismos (Jiménez, 1996). Es demostrar con evidencias, fruto de la investigación, que la justificación y fundamentación del programa, el modelo de desarrollo del mismo se ajusta a necesidades sociales, culturales o académicas de unos destinatarios reales o potenciales, que se cuenta con los materiales, recursos e infraestructuras adecuados (gestión y organización), que se ejecuta metodológicamente empleando estrategias de enseñanza multivariadas y que se evalúan los aprendizajes con técnicas variadas que y está presente la evaluación formativa en todo este proceso; entonces, el programa mejorará cada vez, desde la primera aplicación y, sobre todo, posteriormente.

Si bien su concepción, como ya comentamos en otro apartado, nace de la necesidad de evaluar de programas educativos de enseñanza secundaria en EE.UU. y programas de educación no formal vinculados al campo de lo social y de la formación ocupacional o continua, en España, y programas similares en otros países europeos, como modelo aplicativo a la educación superior es posible y también advierte y garantiza la calidad. También puede incluirse en el modelo **de evaluación institucional** en tanto que puede y debería realizarse una evaluación interna seguida de una evaluación externa y que concluyera con una propuesta de mejora para un futuro próximo con relación a los programas.

6. A través de indicadores de rendimiento. Tal vez sea éste el tipo de evaluación más polémico, pero a la vez más deseado por los *sólo* técnicos de la evaluación (dicho sin ningún sentido peyorativo), los técnicos de las administraciones educativas, en general, y por los evaluadores externos. En gran forma todos los evaluadores sentimos que es necesario este tipo de evaluación, pero los esfuerzos tanto teóricos como metodológicos están todavía por perfilar y por

especificar para que, realmente, sean todo lo provechosos que desearíamos.

No hemos de olvidar que estamos tratando de analizar la educación en tanto que acción social y, por tanto, deben tenerse en cuenta los componentes sociales y no sólo los económicos, o los materiales. Porque la gran pregunta para un evaluador podría ser: ¿qué es lo que nos indica que se está desarrollando correctamente -o cualquier otro término similar en términos de calidad- un proceso curricular?

Cierto es que existen indicadores muy claros que proporcionan datos e informaciones estables, viables, válidas, como son todos aquellos que hacen referencia a aspectos medibles, cuantificables y fácilmente identificables como pueden ser la ratio profesor/alumno, el índice de aprobados/matriculados en primer año, el porcentaje de profesores doctores sobre el total, etc., sin embargo, no es este el concepto ni lo que responde a la esencia del concepto.

Los indicadores sociales no son estables, pero representan las más importantes características de un grupo o situación social que, por lo general, permanecen y dejan huellas durante un tiempo a veces años" (Witkin y Altschuud, 1995: 104) y la educación responde a esta descripción; por tanto, se han de realizar esfuerzos por encontrar del mejor modo y manera informaciones y evidencias al respecto que definan y describan de forma segura, consistente, fiable, cuantificable, el estado de las personas involucradas y formas de hacer educativas con el fin de valorar tales procesos.

"La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones educativas tiene el origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con la finalidad de distribución de fondos. En una primera aproximación podría decirse que un indicador de rendimiento es todo tipo de dato empírico, mejor si es cuantitativo, que nos informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional" (Rodríguez Espinar, 1997: 188). Por tanto, es importante relacionar los objetivos que una institución pueda tener y buscar información a través de ciertos indicadores que aporten datos empíricos de naturaleza cuantitativa o cualitativa.

Una de las primeras iniciativas al respecto es la procedente de la

OCDE (1992) interesada en conocer y comparar los resultados de los diferentes sistemas educativos de los países miembros, para ello era necesario disponer de información recogida a través de diferentes indicadores en tanto que elementos "capaces de captar información sobre la eficacia de un sistema escolar que instruye a quienes han de adoptar decisiones". En otra publicación, más reciente de la misma institución e incidiendo sobre la misma cuestión, Kogan (1996: 38) comenta que "la medida de los resultados por medio de indicadores es una técnica útil, específica y utilizable en todos los tipos de evaluación. Esta técnica consiste esencialmente en convertir los datos sobre el rendimiento de la enseñanza en indicadores cuantitativos que tengan autoridad". Este mismo autor señala las ventajas e inconvenientes de este sistema, que resumo en el siguiente cuadro:

Evaluación por rendimiento	
Ventajas	**Inconvenientes**
• Exige a los implicados (profesores, gestores..) que precisen los recursos, los procesos y los resultados que la institución dispone. • Les obliga a pensar en los costes reales, en los componentes de los procesos seguidos y en el grado en que han logrado resultados definibles. • Las finalidades de la enseñanza se conocen con mayor agudeza. • Los indicadores de rendimiento representan el papel de reveladores porque ellos conducen a interrogarse sobre el tipo de resultados que se desea obtener. • Contribuyen a destruir mitos que rodean a ciertas instituciones en las que el prestigio o la mala reputación no está suficientemente justificada. • Los hechos son difícilmente discutibles. • La medida de los resultados debe realizarse sobre una categorización que permita establecer comparaciones.	• Los indicadores no pueden captar la vida de una institución en su realidad cambiante. • Ciertos aspectos del medio escolar, así como las características sociales y culturales de sus usuarios y algunos de los elementos más sutiles que entran en la calidad de la enseñanza, se les escapan. • Es necesario asociar este proceso de evaluar por rendimientos con otro proceso paralelo de evaluación como es la evaluación por pares, que tome en consideración los elementos contextuales. • La medida de los resultados puede ser ambigua; p.e.: ¿es conveniente que una escuela disponga de más o menos maestros? ¿Es medible y meritorio el que una institución educativa superior proponga que sólo admite alumnos brillantes? • La medida de los rendimientos puede prestarse a ciertas manipulaciones y más si no se aplican los mismos procesos, mecanismos, metodologías, exámenes para su consecución. • La elaboración y análisis de los datos derivados de la medición de resultados requieren, a menudo, altos costos.

Tabla nº 88.*Ventajas e inconvenientes de la evaluación por rendimientos*

Cierto que las primeras apreciaciones al respecto están principalmente dirigidas encontrar esos rasgos comunes cuantitativos y comparables entre países y, lógicamente, de ahí, se puede establecer que determinados sistemas educativos (entre distintos países) salen mejor parados unos que otros. La otra vertiente del problema, como afirma Cave et al. (1997, cit. Rodríguez Espinar 1997: 188), radica en que los indicadores son "datos empíricos de naturaleza cualitativa o cualitativa" si bien es consciente de las dificultades que supone recoger lo cualitativo dentro de este término porque es mucho más complejo y menos considerado a efectos prácticos y de discusión, de forma que un poco más adelante afirma, refiriéndose a la universidad, pero, igualmente aplicable a cualquier otro nivel del sistema que un indicador es "una medida -normalmente en forma cuantitativa- de un aspecto o de una actividad de una institución de educación superior".
La idea de los indicadores, que nació de la OCDE para disponer de alguna información sobre los sistemas educativos que tuviera referentes comunes en unos momentos de expansión, por tanto, resaltando la dimensión administrativa, estadística y cuantitativa, se ha quedado algo alejada de la realidad cuando se habla de calidad y, por tanto, se ve bastante necesaria la inclusión de aspectos subjetivos y valores añadidos, social y personalmente.
Con todo y su crítica, procedente especialmente del ámbito británico, donde han sido más aplicados y desarrollados, los indicadores son unos elementos a considerar válidos, accesibles, adecuados y fiables a la hora de recabar ciertas informaciones. Cave et al. (1997) y Sizer (1992, cit. Rodríguez Espinar, 1997: 189-190) distinguen distintas categorías que, en la práctica evaluativa, se pueden combinar:

- Indicadores simples. Formulados en términos absolutos para comprender o describir una situación o proceso, son indicadores de gestión o simplemente estadísticas que constituyen la base de datos disponible sobre los sistemas o las instituciones, en ciertos casos a partir de ellos se pueden elaborar indicadores de rendimiento, pero por sí solos no lo son; p.e.: número de profesores.
- Indicadores de rendimiento. Poseen un valor relativo en relación

con un objetivo, un estándar de forma que los cambios sufridos en una u otra dirección indican que la situación ha mejorado o empeorado. Cave et alt. los definen como "declaraciones, normalmente cuantitativas, sobre recursos empleados y logros seguros en áreas relevantes considerando los objetivos de la empresa".

- Indicadores generales. Obtenidos o derivados desde fuera de la institución que pueden tener forma de estadísticas, opiniones o resultados fruto de encuestas; son usados normalmente para ayudar en la toma de decisiones. Son indicaciones sobre la calidad de los egresados, de la calidad de la formación recibida, la calidad o prestigio del profesorado o de sus instalaciones, "pueden constituirse en una útil batería de indicadores de progreso de la satisfacción del cliente" (Rodríguez Espinar, 1997: 190).

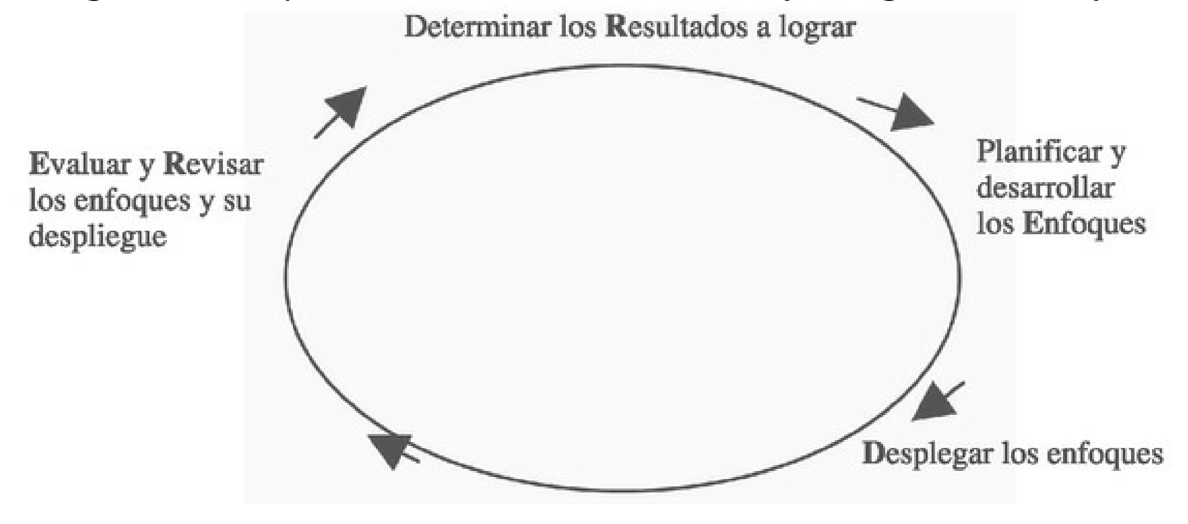
El siguiente cuadro basado en Cave y al. (cit. Rodríguez Espinar, 1997: 190) nos presenta los tipos de indicadores de rendimiento considerando su procedencia:

Indicadores de rendimiento	
Internos-Externos-Impulsores	• Internos. Entradas de la institución, valoraciones internas de la institución como calidad de la docencia, rendimiento académico). • Externos. Valoraciones externas de la institución en el mercado de trabajo, empleos de sus titulados, aceptación de las publicaciones de sus profesores • Operantes/impulsores. Incluye las ratio de la productividad, así como variables relacionadas con el horario de trabajo de profesores, infraestructura informática, biblioteca, etc.
Entradas-Proceso-Producto	• Distinguiendo entre productos intermedios *(outputs)* y productos finales *(outcomes).*
Economía Efectividad-Eficiencia	• Economía. Comparación entre los objetivos que se proponen como entrada y las entradas de tipo económico. • Efectividad. que muestran la relación entre los objetivos y la política para ser conseguidos • Eficiencia. Comparación entre entradas y salidas; normalmente entre entradas actuales con salidas actuales.

Tabla nº 89.*Tipos de rendimiento* (Cave, cit. Rodríguez Espinar 1997: 190)

Se podría decir que evaluar por rendimientos, y éstos a través de indicadores, es un enfoque interesante, aunque parcial y que la dualidad indicadores cuantitativos y cualitativos no está

suficientemente perfilada, ni desarrollada, ni, por supuesto, integrada en una visión holística, como pudiera ser la evaluación de la calidad de una institución universitaria, en la que las cuestiones estimativas también deben ser constatadas.
Aun a sabiendas de que el término indicador, globalmente entendido (cuantitativo y cualitativo) es todavía débil, lo cierto es que desde el punto de vista práctico y cuantitativo es un *constructo* abundante en nuestra literatura evaluativa; raro es el estudioso del tema que no los considera. Las orientaciones para los evaluadores externos del Plan Nacional de Calidad de las Universidades incluyen unas aportaciones clarificadoras y dignas de mención, al menos para entender más unívocamente el discurso de este punto y el posterior sobre nuestro modelo de evaluación universitario.
Los indicadores nacieron por la preocupación de la OCDE para realizar más que evaluaciones, estudios comparados entre sistemas educativos, y que después de han ido incorporando a través de otros organismos, instituciones como la International Organization for Standardization (ISO) adoptadas por el Centro Europeo de Normalización (CEN), por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), por la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC) o por la European Foundation of Quality Management (EFQM) y su conocido modelo de excelencia que se emplea para realizar la autoevaluación de una organización, además de considerar su modelo para la cuantificación y ponderación de los diversos apartados propone el siguiente esquema denominado REDER (en inglés RADAR).



Cuadro nº 30. Modelo aplicativo REDER (EFQM)

Los resultados representan los logros obtenidos por la organización, el enfoque representa lo que la institución ha planificado para su consecución, el despliegue viene a representar lo que se ha implantado y realizado de forma integrada y sistemática y la evaluación y revisión aquello "que la organización hace para evaluar y revisar el enfoque y su despliegue, que debe estar sujeto a mediciones, que debe contar con acciones de aprendizaje y que deben desembocar en acciones de mejora" (CU -Consejo de Universidades-, 2002: 23). De dicho documento entresacamos las siguientes ideas en aras de esta clarificación de conceptos:

• **Monitorización.** "Se define como medida continuada a través del tiempo de actividades relacionadas con la calidad ofertada. Este sistema permite identificar tendencias que pueden indicar servicios deficientes. La monitorización debe ser realizada por los propios profesionales que prestan los servicios, ya que nadie mejor que las personas que conocen y dispensan los servicios podrían poner en marcha un proceso de medida continuada y llegado el caso de mejora" (p. 25).

• **Indicador.** "Se define como una variable cuantitativa que se usa para monitorizar la calidad y la adecuación de los servicios y que sirve de base de las actividades de los servicios. Los indicadores permiten monitorizar lo que sucede a los clientes como consecuencia de la actuación de los profesionales y de los sistemas organizativos... debe ser objetivo, claro y conciso (...) los términos usados en el indicador que puedan inducir a dudas o sean susceptibles de diferentes interpretaciones deben ser definidos para que todos los profesionales midan lo mismo y de idéntica forma" (ídem).

En cuanto a los tipos, se distinguen los siguientes:

Según la gravedad del suceso monitorizado	*Indicador centinela.* Mide un suceso lo bastante indeseable del proceso o resultado como para realizar una revisión individual de cada caso que se produzca.
	Indicador de tasa. Basado en la proporción. Mide un suceso que requiere una revisión detallada, sólo si la proporción de casos que no cumplen el criterio del indicador sobrepasa un límite considerado aceptable (umbral) (5) .
	Indicador de estructura. Hace referencia a actividad y recursos de una determinada organización; p.e.: número de profesionales por

Según el tipo de suceso monitorizado	departamento en una institución.
	Indicador de proceso. Mide la actividad llevada a cabo, de forma directa o indirecta, durante la atención al cliente. Un buen indicador de proceso está basado en sucesos estrechamente relacionados con los resultados,
	Indicador de resultados. Mide si se ha conseguido lo que pretendíamos con las actividades realizadas durante el proceso de atención.
Según el resultado del suceso monitorizado	*Indicador positivo.* Aquel que se basa en sucesos deseables para la institución; p.e.: proporción de número de tesis leídas
	Indicador negativo. El que se basa en sucesos no deseables; p.e.: alumnos que abandonan los estudios.

Tabla nº 90.*Tipos de indicadores. Consejo de Universidades*

En cuanto a las cualidades que deben poseer se señalan y explican las siguientes:

- *Concretos.* Cuanto más y mejor esté definido el indicador, menos errores se cometerán al recoger los datos.
- *Objetivos.* Se debe evitar aquellos indicadores que se basen en un juicio subjetivo.
- *Específicos.* Deben identificar tan sólo aquellos casos que, en realidad, presenten problemas de calidad.
- *Válidos.* Según el conocimiento actual del tema y basados en la experiencia de profesionales expertos.
- *Relevantes.* Monitorizan aspectos importantes.
- *Eficientes.* Evitan duplicidad de esfuerzos e información.
- *Sensibles.* Identifican casos en los que existe un problema real de calidad, o lo que es lo mismo que no presenta falsos negativos.
- *Específicos.*

• **Criterio.** "Es aquella norma que especifica las condiciones deseables o indeseables más relevantes que debe cumplir un determinado aspecto del servicio dispensado para que pueda ser considerado de calidad. El criterio es el instrumento de medida que se debe utilizar para evaluar la calidad" (ídem, 299). Los tipos de criterios son los siguientes:

Implícitos	No están especificados, no están descritos concretamente; es lo que debería hacer un buen profesional en una situación concreta. Lo que se considera una buena práctica.	
	Empíricos o	Reflejan el modo más común de actuar, se elaborar a partir de situaciones habituales. El inconveniente

Explícitos **(son los elaborados para una situación o evaluación concreta)**	***descriptivos***	es que se consideran, a veces, situaciones habituales como situaciones de calidad aceptable.
	Normativo	Son formulados tras procesos de discusión y consenso entre profesionales, están basados en juicios contrastados; incluyen lo que debe hacerse, cómo y por quién. Son los más recomendables.

Tabla nº 91.*Tipos de criterios. Consejo de Universidades.*

Es conveniente que cada criterio tenga asignado un estándar, es decir, señalar el grado de cumplimiento en cada criterio. Suele expresarse en tanto por ciento o indicar los márgenes que distinguen la calidad aceptable de la inaceptable.

Una vez elaborados los estándares es conveniente validarlos mediante muestras o criterios de jueces tal como recomienda el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1998) para determinar la adecuación del criterio subyacente y poder, así, determinar los márgenes de su aceptabilidad y aplicabilidad.

7. Evaluación externa por expertos*(peer review).* La evaluación de una institución educativa superior debería ser una tarea que se realizara a petición propia, si bien puede ser una imposición más o menos velada del propio sistema educativo, en este caso es mejor que se llegue a acuerdos previos sobre el fondo y la forma. Esta modalidad representa una evaluación externa por expertos, que según Goedegebuure y otros (1990), Mora (1991), De Miguel y otros (1991), Rodríguez Espinar (1997) y Heywood (2000) es motivo de cierta controversia en cuanto a la validez y fiabilidad de sus resultados; sin embargo, mantienen que es una forma de enfocar la evaluación seria, rigurosa y sistemática al ser realizada por entendidos en la cuestión, disponer de estadísticas y tablas sobre la gestión, de rendimiento de alumnos, de recursos, de la observación *in situ*, de precisar y relativizar los datos en relación con la historia y el contexto, los intercambios con el personal y personas significativas, el trato directo etc. Esto puede concederle una validez alta aunque puede considerarse que la fiabilidad, estabilidad y consistencia no sea tan estables como cuando se usan indicadores de rendimiento -sobre todo cuantitativos- de forma exclusiva.

Las ventajas son manifiestas en cuanto a la riqueza de las explicaciones, la contextualización y la posibilidad de elaborar

sugerencias como base de los planes estratégicos y actuaciones de mejoras cimentadas en la realidad.
Para ello es necesario que se disponga de los siguientes aspectos:

- Conocimiento, experiencia, independencia, aceptación y formación por parte de los evaluadores.
- Disponibilidad de una base de datos cuantitativos sobre elementos significativos para dar contenido a los indicadores de rendimiento.
- Disponibilidad de documentación institucional, informes, memorias, proyectos, planes de estudios, etc.
- Tiempo suficiente para poder realizar una visita y mantener contactos con personas y grupos o colectivos implicados.
- Existencia de orientaciones, guías y protocolos de actuación de forma que se recojan aspectos comunes a todas las instituciones y en donde quepan, igualmente, particularidades específicas.

Esta modalidad de evaluación externa es muy común en el Reino Unido a través de la QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education, 1997) quien tiene especial preocupación por poner de manifiesto los logros y los progresos de los alumnos, aunque también revisa aspectos relacionados con la gestión y administración de las Universidades. Seis son los aspectos o dimensiones de estudio en relación con los aprendizajes y experiencias del alumnado (Heywood, 2000: 87-88):

- "Diseño curricular, contenidos y organización.
- Enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Progresión y logros de los estudiantes.
- Tutoría y orientaciones para los alumnos.
- Recursos de aprendizaje.
- Gestión e incremento de la calidad"

Cada uno de estos aspectos es valorado con cuatro puntos, pudiéndose alcanzar un máximo de veinticuatro, para lograr un rango de calidad aprobado deben superarse doce puntos.

Durante la visita, el equipo de expertos, realiza diversas tareas, las más importantes se dedican a analizar, examinar, escudriñar, revisar:

- "La documentación institucional, revisiones e informes incluidos los informes de los examinadores externos.
- Muestras de trabajos de alumnos (exámenes escritos, trabajos de curso, proyectos, artefactos, disertaciones, etc.
- Observaciones directas de diferentes formas de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar durante la visita.
- Reuniones con el profesorado, los administrativos y personal de soporte.
- Reuniones con los estudiantes, antiguos estudiantes y empleadores.
- Inspección de los recursos de aprendizaje" (ídem, 88).

Las competencias a desarrollar o que deben perseguirse según el SCANS [6] serían los siguientes:

Competencias en el lugar de trabajo: los trabajadores efectivos deben usar productivamente

• Recursos. Conocen como localizarlos con tiempo, el costo, los materiales, las personas y los espacios.

• Habilidades sociales. Trabajar en equipo, aprender de los otros, servir al cliente, dirigir, relacionarse y trabajar con personas de educación y cultura diversa.

• Información. Conseguir y evaluar datos, organizar y mantener archivos, interpretar comunicaciones, usar ordenadores y procesar información.

• Sistemas. Conocer los sistema social, organizativos y tecnológicos; controlar y corregir resultados, diseñar y mejorar sistemas.

• Tecnología. Seleccionar equipamientos, herramientas, instrumentos, aplicar tecnología para tareas específicas y mantener en buen estado los equipos .

Habilidades: los trabajadores competentes y con altos rendimientos en su lugar de trabajo necesitan

• Competencias básicas. Leer, escribir, aritmética, matemáticas,

hablar y escuchar.
• Competencias de pensamiento. Habilidad para aprender, para razonar, para pensar creativamente, para tomar decisiones y resolver problemas.
• Cualidades personales. Responsabilidad individual, autoestima y autogobierno, sociabilidad e integridad.

Tabla nº 92.*Competencias propuestas por el SCANS* (Heywood, 2000: 147)

Así como sobre lo que los alumnos deben aprenderparece que existe mayor acuerdo, aunque con diferencias, lo que está todavía muy atrasado, en sentido evaluativo e institucional, es evaluar la docencia, lo que los profesores hacen para enseñar y, sobre todo, cómo eso trasladarlo de una forma efectiva en los protocolos evaluativos o en las visitas de evaluación.

Tanto es así que Heywood (2000: 90 y 91), haciéndose eco de su propia experiencia y recogiendo estudios de otros autores como Marsh y Dunkin, Dunkin y Barnes, However y Murray, realizados durante los años noventa, aporta, entre otros, los siguientes datos y valoraciones, a modo de conclusiones, sobre las visitas de los comités de evaluación externa realizada por expertos:

- Es posible entrenar a expertos para estimar la frecuencia de comportamientos docentes específicos.
- La estabilidad y/o la correlación entre distintos observadores raramente son elevadas.
- Una única visita por un único examinador a una clase es intrínsecamente injusta.
- Que un determinado comportamiento pueda ser observado, no garantiza que sea importante.
- Usar las evaluaciones de expertos sobre la docencia universitaria que afecten a personas está injustificado.
- "Sin embargo, algunos investigadores han llegado a la conclusión según la cual las observaciones realizadas por expertos pueden ser

provechosas para evaluaciones formativas, pero no deben ser usadas para formular propuestas sumativas" (ídem, 91).

2.2. *El modelo de evaluación de la calidad de las universidades españolas*

Se ha de iniciar este apartado afirmando que las acciones puntuales y algunas no muy afortunadas que se realizaron al amparo del artículo 45.3 (7) de la Ley de Reforma Universitaria (LRU de 1983) en el que se prevé una evaluación de las actividades vinculadas sólo con el profesor en cuanto a su docencia e investigación, ligado con el Real Decreto 1086/1989 (8) sobre retribuciones del profesorado (complementos de los quinquenios de docencia y sexenios de investigación (9) y más concretado con una Resolución del Consejo de Universidades (10) en cuyos documentos se regulan y establecen los procedimientos, se iniciaron sin ningún tipo de información o intención de convencimiento sobre lo que significa la cultura de la evaluación, ni por supuesto sin ningún referente a modelo de calidad, con lo cual deben entenderse, y así se entendieron, como un "soterrado" incremento de retribuciones (De Miguel, 1997b), lo cual no es la mejor manera de enfocar, entender y comprender la problemática. "Es la prueba más significativa del planteamiento erróneo adoptado: el profesor está inserto en un sistema, y es éste, en su conjunto, es que debe ser objeto de evaluación y mejora. Es por tanto que hasta esos momentos -1990- la palabra evaluación institucional está ausente del marco universitario español" (Rodríguez Espinar, 1997: 201-202).
La experiencia de los últimos años ochenta es sintetizada por este mismo autor, unas líneas más adelante, en los siguientes extremos:

- Ausencia de tradición y de un modelo de evaluación del profesor y, por supuesto de ámbitos, subsistemas o departamentos universitarios.
- Atención prioritaria a la fuente de opinión de los alumnos mediante un cuestionario centrado en sus actuaciones en el aula (evaluación/calidad de la docencia).
- Escasa relación entre evaluación y procesos formativos.

● Escasa repercusión de las evaluaciones tanto sobre la propia docencia como a efectos de promoción.

● Excesiva preocupación por la mejora y el perfeccionamiento del instrumento en cuestión como forma de recogida de la información.

● Excesiva diferencia de aplicación, repercusión, prestigio y resultados entre evaluación de la docencia y de la investigación.

● Confusión entre evaluación/calidad de la docencia con evaluación/calidad de la enseñanza/ educación.

La década de los noventa supuso un cambio radical de enfoque, lo cual no quiere decir que se hayan erradicado los errores y prácticas de la década anterior, pero al menos se han cambiado las prácticas y los énfasis. Esto ha sido posible por diferentes razones:

• La entrada de hecho en la Unión Europea y las directrices universitarias al respecto animan al Consejo de Universidades, y a ciertas universidades a iniciar actuaciones y constitución de grupos de trabajo para iniciar proyectos operativos de evaluación universitaria como factor importante para determinar la calidad de la educación superior. Así en 1992 se pone en marcha *El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario* en el que participaron dieciséis universidades en el que se ensayó y fundamentó el primer modelo de evaluación institucional "de aproximación-experimentación metodológica de evaluación institucional puede calificarse esta primera experiencia" (Rodríguez Espinar, 1997: 203).

Sus puntos de mayor interés quedan fijados en el siguiente esquema **(11)** :

Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Estructura del protocolo			
Nivel	**Enseñanza**	**Investigación**	**Organización**
I	• Metas objetivos y planificación de la Universidad. • Alumnos (indicadores de demanda y de rendimiento). • Profesorado y personal investigador.	• Producción científica. • Calidad (impacto esperado). • Productividad (producto/profesor). • Colaboración.	• Recursos (económicos y físicos). • Servicios horizontales (información, biblioteca, servicios asistenciales, etc.). • Organización general.
	• Metas objetivos y	• Recursos científicos (humanos, económicos,	

II	titulación. • Plan docente. • Desarrollo de la enseñanza. • Profesorado.	infraestructura, etc.). • Producción científica. • Estructura científica (líneas de investigación, movilidad, proyección, etc.).	• Análisis del proceso de toma de decisiones.
III	• Recopilación de información mediante técnicas cuantitativas y cualitativas.	• Incorpora análisis cualitativos mediante revisión por pares.	• Recopilación de información mediante técnicas cualitativas y cuantitativas.

Tabla nº 93.*Programa experimental de evaluación de la universidad*

Algo más tarde (1994-95) cuatro universidades españolas entre una cincuentena de universidades europeas participan en el *Proyecto Piloto Europeo de la Calidad de la Enseñanza Superior* patrocinado por la UE cuya finalidad fue la de centrar la metodología, manifestar la pertinencia de dichos estudios y poner sobre la mesa para la discusión y reflexión las diferencias encontradas entre los sistemas educativos de los países participantes.

Fruto de todo ello es el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* [(12)] , con una duración de cinco años revisable cada año, en cuyo art. 1 fija los siguientes objetivos:

1. "Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.

2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.

3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de sus respectivas competencias".

Se realizarán convocatorias anuales a las que se podrán presentar proyectos de evaluación institucional en las que podrán participar Universidades públicas y privadas.

Una orden de 21 de febrero de 1996 [(13)] posibiita este hecho que tuvo una acogida masiva por parte de las universidades, unas cuarenta.

Las notas más destacadas de este Plan podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

- Clara orientación hacia un modelo de evaluación orientado a la

- Clara orientación hacia un modelo de evaluación orientado a la mejora.
- Participación voluntaria.
- Concesión de ayudas económicas para llevar a cabo el proyecto.
- Cesión de competencias a organismos de Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña, etc., que diseñaron sus propios organismos autónomos, en este último caso la Agència per a la Qualitat del Sistema Unniversitari a Catalunya) para la gestión y control del proceso bajo un marco de referencia único y consensuado.
- El objetivo de la evaluación no es sólo la enseñanza sino que se extiende a la investigación y la gestión de cada universidad, viéndose esta de un modo comprensivo.
- Se analizan las titulaciones (planes de estudio y su desarrollo a modo de programas) y también los departamentos, los servicios, la infraestructura, lo cual proporciona información para la mejora del profesorado, del estudiante, de la organización y gestión universitarias.
- Metodológicamente se opta por el modelo de evaluación institucional homologable a los utilizados en universidades europeas que comprende una evaluación interna seguida de una evaluación externa, más una propuesta de mejora y un proceso de seguimiento.
- La estructura del protocolo distingue diferentes niveles y ritmos con el fin de dar respuesta a la complejidad de los estudios y la implicación y tamaño de las universidades.

El Plan ha tenido distintas convocatorias a lo largo de estos años, con lo cual se van cubriendo los objetivos del mencionado plan en cuanto a evaluar las instituciones y que además a permitido analizar la viabilidad y acogida del mismo, propiciar la entrada en la cultura de la evaluación y generar unas cotas satisfactorias de credibilidad en cuanto a los resultados.

En este sentido, analizando el dictamen del *Comité Económico y Social sobre la Propuesta de recomendación del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad de la*

enseñanza superior (14) en el que se tienen en cuenta las acciones realizadas hasta ese momento, señala y destacamos los siguientes puntos:
1.3. "Los sistemas de evaluación de la calidad se presentan desigualmente desarrollados en los diferentes Estados miembros.
1.6. La garantía de la calidad como instrumento de mejora continua de la calidad a través de la aplicación sistemática de las metodologías que comprende es el mejor modo de propiciar una auténtica enseñanza superior de calidad en las instituciones docentes de la Unión (...).
2.1. La propuesta recomienda a los estados miembros:
2.1.1. Crear sistemas transparentes de evaluación y de garantía de la calidad con el objetivo de salvaguardar la calidad de la enseñanza superior, ayudar a los centros a utilizar las técnicas de garantía de calidad y servir de punto de apoyo para la cooperación considerando las experiencias mutuas.
2.1.2. Basar dichos sistemas en los siguientes principios:

- Autonomía e independencia de los evaluadores
- Adecuación a los procedimientos
- Conjunción de la evaluación interna y externa
- Participación de todos los interesados
- Publicación de los informes de evaluación.

Tras la experiencia adquirida y siguiendo también las recomendaciones de la Unión Europea, y el avance de los conocimientos teóricos y metodológicos el Ministerio de Educación Cultura y Deportes mediante un Real Decreto 408/2001 (15) inicia el *II Plan de la Calidad de las Universidades*, entre cuyos objetivos figuran, en su art. 1 los siguientes:

a) Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.

b) Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del plan propiciando la creación de entidades

Agencias de Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.

c) Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.

d) Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.

e) Establecer un sistema de acreditación de programas académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con los estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado (16) .

La vigencia del Plan es para seis años.
Las diferencias con el primer plan, y más si se considera la Orden del 3 de agosto de 2001 por la que se establecen las modalidades, condiciones y requisitos para la concurrencia al II Plan de Calidad de las Universidades y la orden de resolución de las mismas de 19 de diciembre de 2001, que se desarrollarán previsiblemente a partir del curso 2002-2003, aún siguiendo la misma filosofía de fondo, son notorias en cuanto a:

- Idea de continuidad y consolidación de la evaluación de la calidad como mejora continua.
- Potenciación de las agencias o instituciones responsables en las Comunidades Autónomas, sin perjuicio de iniciativas estatales.
- Consecución, a través de metodologías homogéneas, de estándares contrastados que posibiliten la acreditación tanto de la calidad de la enseñanza proporcionada por las universidades como la de los programas impartidos, de las titulaciones otorgadas incluidos los programas de doctorado y postgrados.
- Elaborar una base de indicadores que aporten información tanto a los estudiantes, como a las propias universidades y, lógicamente, a

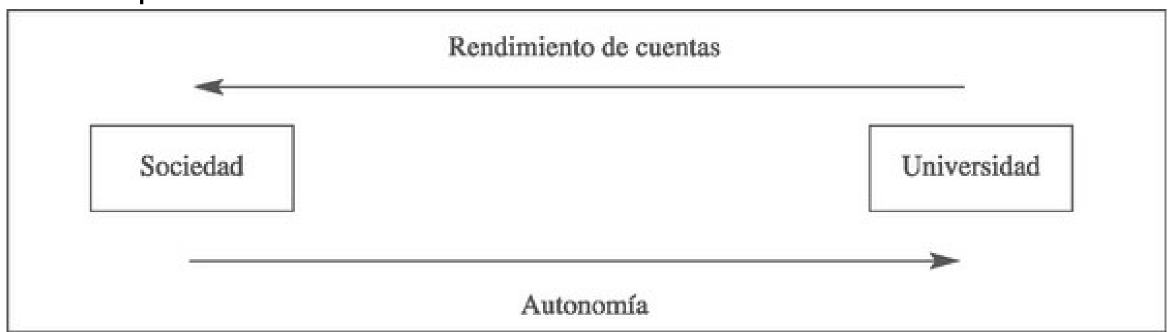
los estudiantes, como a las propias universidades y, lógicamente, a las administraciones educativas y a la sociedad en general.

2.2.1. *Características del modelo*

Vistos los objetivos del I y II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades es cuestión de idear, diseñar o aplicar un determinado enfoque o modelo de evaluación para recabar la información necesaria y constatar o no los logros, tanto de lo que se quiere evaluar como la consecución de los fines del propio plan.

Se opta por un modelo en el que se integran diferentes tipos de evaluación en aras de una comprensividad y visión holística, tratando garantizar lo más específico de cada uno de los enfoques antes descritos. En este sentido, destacamos los siguientes aspectos:

1. En la Ley de Reforma Universitaria y en la Ley de Orgánica de Universidades se menciona la necesidad de evaluar las instituciones, de garantizar la calidad de la enseñanza y respetar la autonomía, para ello el proceso de rendición de cuentas *(accountability)* no son ni más ni menos que un mecanismo y demostración del uso y distribución de recursos correctos, así como el derecho social a conocer el uso de fondos públicos.



Cuadro nº 31. Relación rendimiento de cuentas y autonomía universitaria

2. Evaluación interna versus evaluación externa. Para poder y compensar y compaginar las expectativas, confianzas y desconfianzas mutuas en cuanto a estado y finalidades de las instituciones, así como facilitar el origen de las evaluaciones y realizar una tarea de culturización en torno a la evaluación y sus consecuencias, potenciando la dimensión orientada hacia la mejora.

Dimensión interna	Dimensión externa
Iniciativa y responsabilidad de la propia institución	

Procedimientos		
Homologados	No homologados	
Quality Assurance Quality Assurance • UNE-EN ISO: 900: 2000 • UNE-EN ISO 9001: 2000 • UNE-EN ISO 9004: 2000 Quality Control Modelo EFQM con sus 9 criterios: – Facilitadores. Liderazgo, política y estrategia, personal, colaboradores y recursos, procesos. – Resultados. Resultados del cliente, resultados del personal, resultados de la sociedad, resultados clave		Iniciativa y responsabilidad de ór ganos externos a la propia institución. Procedimientos: Auditoría [17] De influencia británica: • Quality Auditory. Apunta y proporciona garantías sobre que las instituciones tienen implantados mecanismos de control de calidad. • Quality assessment. Valora y enjuicia la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las universidades.

Tabla nº 94.*Origen y responsabilidad de la evaluación*

3. Tras un proceso de evaluación, sea siguiendo la metodología apropiada al modelo o enfoque escogido, lo normal y aconsejable, para no dejar vacío de contenido dicho proceso, es que se tomen unas decisiones de las que se deriven unas acciones (consecuencias) tanto para la institución como para todos y cada uno de sus implicados. Tales consecuencias, a escala institucional se reflejan en la tabla siguiente:

Homologación	• Aprobación final de un producto, proceso o servicio, realizada por un organismo que tiene esa facultad por disposición reglamentaria; p.e.: homologar una titulación o aprobar un plan de estudios por parte del Ministerio. • Permite detectar problemas antes de su puesta en marcha. Detectar posibles defectos o faltas en el diseño y funcionalidad de lo que se pretende. Incrementar la confianza del cliente, usuario, receptor o alumno.
Certificación	• Consiste en emitir un documento que atestigüe que un producto o servicio se ajusta a unas normas técnicas determinadas. • Tiene un enfoque de voluntariedad inicial que se completa con pruebas de carácter documental que dan confianza a terceros implicados asegurando valores y méritos. • La ANAC (Entidad Nacional de Acreditación) otorga acreditaciones a entidades públicas o privadas para que puedan conceder tales certificaciones siguiendo los requisitos específicos establecidos en normas ISO y EN específicas
Acreditación	"Es un procedimiento mediante el cual un Organismo autorizado reconoce formalmente que una organización es competente para la realización de una determinada actividad de evaluación de la conformidad." "Los organismos de acreditación son los encargados de realizar comprobaciones independientes e imparciales de la competencia de los evaluadores de la conformidad con el objeto de dar confianza al comprador y al legislador y facilitar, a su vez, el comercio internacional"

	igualdad de requisitos acreditados puede circular libremente sin someterse nuevamente a ensayos, inspecciones, certificaciones, etc.
Planes de mejora	Debe ser el resultante de un proceso de evaluación de la calidad de una institución considerando los puntos fuertes, para mantenerlos e incrementarlos, y los puntos débiles (o sistema DAFO [18]). Fases: 1. Evaluación de la calidad. 2. Plan de mejora. 3. Seguimiento interno del plan de mejora (cada año). 4. Seguimiento del plan de mejora (evaluación interna + evaluación externa) cada X años. 5. Nuevo Plan de Mejora. 6. Seguimiento interno del plan de mejora (cada año). 7. Vuelta a punto 1. (QU, 2000, 2001).

Tabla nº 95.*Diversas opciones y consecuencias tras procesos evaluativos*

4. Los antecedentes y características de nuestro sistema. El sistema educativo superior español viene determinado por una larga historia, no siempre afortunada, y en la actualidad está siendo redefinido en virtud de unos acontecimientos recientes, de los que señalo los siguientes como más significativos:

- La Constitución Española de 1978.
- Los estatutos de las diferentes Comunidades Autónomas.
- La LRU de 1983.
- El ingreso en la Unión Europea en 1986.
- Los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1996 y 2001.
- La creación de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya 1996-98.
- La LOU de 2001
- La LLUC, recientemente aprobada, abril de 2003.

Todos estos hechos definen un marco referencial que caracterizan al contexto universitario español con una serie de características, que Rodríguez Espinar (1997: 196-197) sintetiza del siguiente modo:

Estructura del sistema superior

Un sistema comprensivo, que quisiera ser selectivo desde la perspectiva de la Academia.

perspectiva de la Academia.

Un sistema heterogéneo, tanto a nivel interuniversitario (diferentes situaciones entre titulaciones) como interuniversitario (diferentes universidades).

Nivel de desarrollo del sistema

Un sistema aún en claro período de expansión [19] .

Consolidación muy desigual de sus recursos según universidades.

Inmerso en un cambio estructural de su oferta educativa y de gestión de la misma.

Marco jurídico de relaciones

La conclusión de una etapa (casi 20 años de LRU) marcada por un particular consenso, ensayo e indefinición de tres marcos de relaciones: Gobierno/ Comunidades Autónomas, Interuniversidades, Universidad/ Sociedad [20] .

"(...) En sistemas altamente centralizados la relación medios-fines está predeterminada; en consecuencia, parece innecesaria la evaluación. Si se cumplen las reglas, los resultados están asegurados y la evaluación será sinónimo de asegurar el cumplimiento de dichas reglas" [21] .

Marco jurídico de la gestión interna universitaria

La transición democrática en la gestión universitaria exigió enfatizar el modelo colegial de gestión. El indisoluble binomio autonomía-responsabilidad exige una redefinición del mismo [22] . No ha de olvidarse que en los sistemas descentralizados, la dirección a través de la información es más eficiente que la dirección centralizada por normas; aunque cada nivel de la organización debe tener distinto poder y responsabilidad para supervisar el desarrollo de sus acciones.

Estructura de consolidación del personal

La desigual consolidación de las plantillas del profesorado y personal de administración y servicios con relación a lo definido en los marcos legales presentes.

Modelo de financiación

Ausencia de un modelo de financiación y aparición de una situación inusual en el contexto europeo (17 Comités/CC.AA.) de financiación con decisiones sobre una a ocho o más universidades [23] .

Cultura evaluativa en el contexto social universitario

¿Qué otros sistemas serán sometidos a procesos de evaluación institucional?

Las experiencias vividas a nivel individual han contaminado negativamente la consecución de la siempre difícil actitud favorable hacia la misma.

No existe una generalizada competencia en los recursos humanos de las universidades para afrontar con pertinencia la dimensión técnica de toda evaluación institucional. Como ama Bauer (1991), no sólo los sistemas de evaluación pueden, sino que deben diferir de acuerdo a las tradiciones políticas y culturas organizativas de los sistemas universitarios.

Tabla nº 96.*Estructura y características del sistema universitario* (Rodríguez Espinar, 1997: 196-197)

El conocimiento y consideración del contexto nos ayudará a entender y comprender y, por tanto, valorar los datos e informaciones que el sistema y el modelo de evaluación proporcionen.

2.2.2. *La espiral de la calidad*

La propuesta de evaluación institucional defendida por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades está inspirada, como ya hemos comentado y referenciado en el modelo de evaluación holandés (Vroeijenstinjn, 1994; Werterheijden, 1996) y difundido a través de publicaciones del Ministerio de Educación y Deportes, así como por las Agencias de Evaluación catalana y andaluza, así como en varios artículos de Rodríguez Espinar (1997, 1998...) y otros estudiosos del tema.

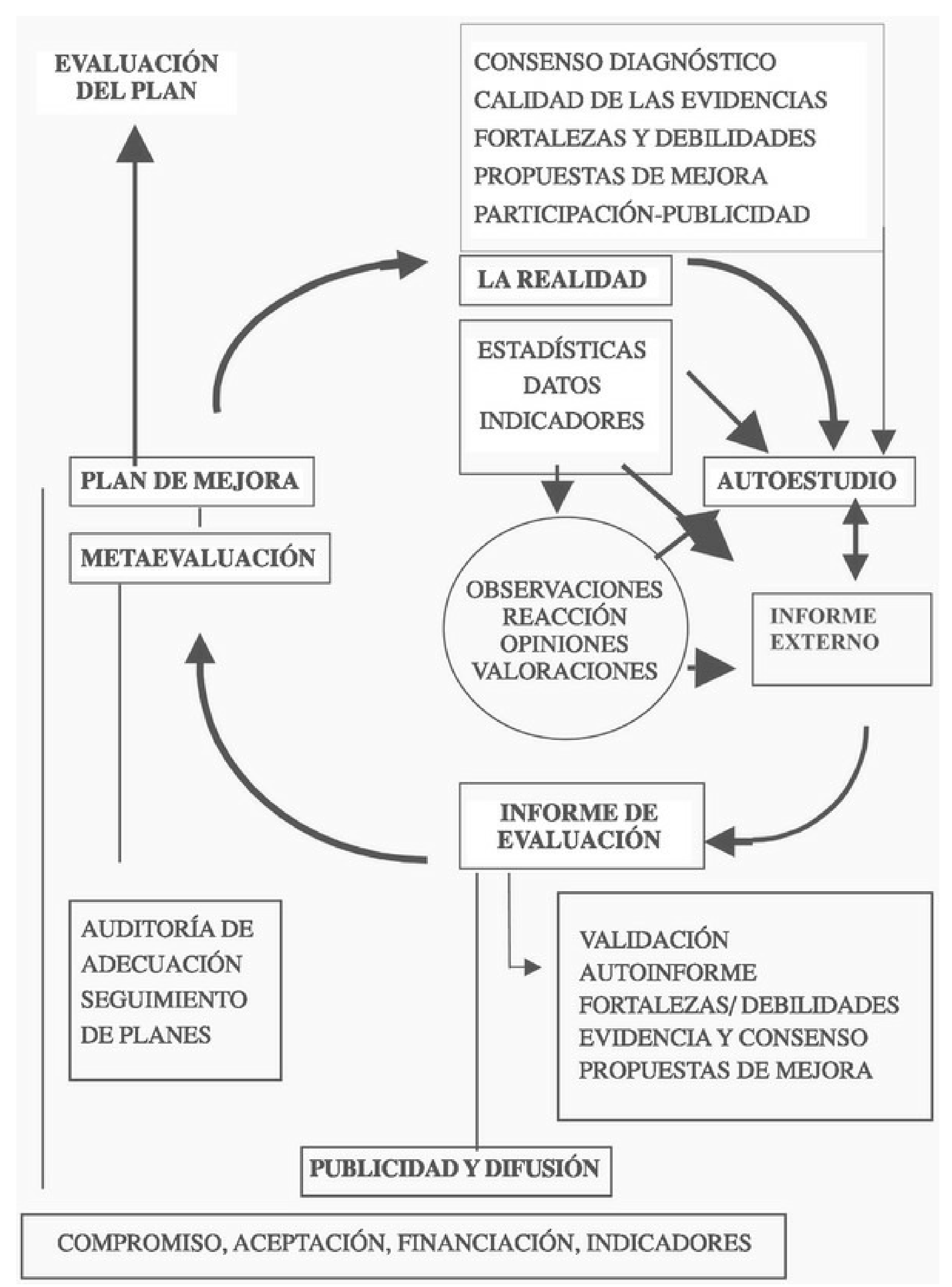
Es un modelo de desarrollo circular y cíclico que contempla, a lo largo de una temporalización variable a ajustar por las universidades según su programación en planes estratégicos, distintas actuaciones y diferentes interacciones, dentro de este marco referencial en función de la dimensión que se vaya a evaluar: Titulaciones, Departamentos (docencia, investigación, gestión, servicios académicos o administrativos, bibliotecas, laboratorios, institutos, etc.).

Cada una de estas evaluaciones comprende:

- Evaluación externa, informe.
- Informes de evaluación, síntesis de los anteriores, objeto de difusión y publicidad.
- Metaevaluación, en cuanto reflexión de la forma de hacer y los resultados.
- Plan de mejora.
- Seguimiento y evaluación de dicho plan de actuaciones, en tiempo establecido.

Tabla nº 97.*Principales fases del proceso*

Para un correcto desarrollo, sobre todo de las tres primeras acciones es necesario poder contar con una buena, correcta, actualizada y relacionada base de datos sobre la universidad y el servicio, titulación o departamento a evaluar en la que se recojan los datos estadísticos de gestión pertinentes, así como el empleo de otras técnicas e instrumentos, que el comité de evaluación interna considere necesarios para recabar información al respecto, como pueden ser entrevistas, cuestionarios, u otras audiencias, además de las establecidas por los protocolos normativos proporcionados por las agencias de evaluación u organismo correspondiente.



Cuadro nº 32. La espiral de la evaluación.

No vamos a detenernos en la organización y normativa a seguir tanto en los nombramientos de los comités de evaluación interna ni externa ni en los procesos a seguir en los correspondientes autoinformes, informes externos o informes finales, ni en los procedimientos o normas metodológicas y éticas a seguir, por otra parte ya comentadas en otros apartados, ni en los protocolos a seguir facilitados por los organismos correspondientes (Plan Nacional de la Calidad de las

Universidades o Agencias de Evaluación que incluyen guías para los autoinformes, para los informes externos y otras orientaciones, ya comentados y referenciados) en los cuales se puntualizan los diferentes campos de actuación de la evaluación (dimensiones, categorías, subcategorías, etc.) y sus correspondientes indicadores y marcos de referencias, tanto en lo relativo a datos genéricos de la institución como los más propios de la titulación, departamento o servicio objeto de evaluación.

Es importante, tanto en la elaboración del autoinforme como en el informe externo el ser conscientes del propósito de tal trabajo, el rigor, la sistematización y la preocupación por contrastar (investigar) la validez y fiabilidad de los datos (evidencias) así como su saturación para dar cumplida cuenta del objetivo: "formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de procesos y resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de la unidades evaluadas, cono el fin de estimar la calidad y proponer acciones de mejora. Es decir, analizar cómo una institución gestiona la calidad de su oferta educativa" (QU, 2000d: 5).

Tanto el comité de evaluación interna como el externo han de tener especial preocupación por proporcionar y presentar los suficientes elementos en aras de la credibilidad sobre:

Pistas de revisión (Inspirado en Rodríguez Espinar: 1998: 59)	
Marco de referencia	**Proceso de análisis**
Contenido de la evaluación (autoinforme)	**Sobre el contenido**
• Factores de calidad • Datos/indicadores: • Evidencia cuantitativa • Evidencia cualitativa • Opiniones sistemáticas: • Opiniones ad hoc • Opiniones del Comité interno • Otros agentes implicados • Ausencia de estándares • Concepciones propias: • Comité interno • Comunidad de los implicados • Del comité de expertos externos	• Información que avala el juicio: • Validez • Fiabilidad • Inferencia sobre el estándar: • Razonable vs. Arbitrario • Nivel de atribución causal: • Interno vs. externo • Sistema-centro • Universidad-departamento/Individuos • Estable vs. variable • Adecuación de la evaluación: • Centralidad del diagnóstico • Identificación de la mejora • Factibilidad de la mejora • Sobre el contenido ausente: • Factores no evaluados • Falta de información

	• Subsanable (petición) • No subsanable (mejora) • Ausencia evaluación (sólo desconocida)
Validación del autoestudio (Criterios del CEE + visita)	
• Del proceso de autoestudio: • Liderazgo interno y externo • Publicidad • Participación • Las fuentes de evidencia y su uso • El compromiso de evaluar	• Las debilidades y fortalezas evaluativas: • Contenido – Presencias y ausencias • La calidad de las evidencias triangulación de la información • Adecuación de los criterios implícitos • Pertinencias de las atribuciones • Identificación y prospectiva de las mejoras

Tabla nº 98.*Pistas de revisión*

El informe final, que corresponde redactar al Comité Interno a partir del autoinforme y del informe externo, se remite a la Universidad con el fin de:

- Rendir cuentas ante la Universidad del proceso seguido y del resultado del mismo, la Universidad, con el conjunto de ellos, debe a su vez rendir cuentas ante la administración educativa competente.
- Dar a conocer a la comunidad implicada objeto de evaluación y comprometerla para que asuma los resultados y las acciones propuestas.
- Dar a conocer a la Universidad el conjunto de propuestas de mejora para que establezca los mecanismos y medidas para su ejecución.

Por su parte, el órgano correspondiente responsable de la calidad de la Universidad debe reunir los diversos informes de las unidades evaluadas y realizar un diseño para su seguimiento y posterior evaluación. Éste ha de velar y ha procurar que aparezcan los aspectos más débiles de la titulación o unidad analizada con relación a cada uno de los capítulos que conforman el contenido de la evaluación realizada. Tales precisiones hacen referencia a:

- "La fiabilidad de la evidencia que apoya las debilidades.
- La relación de las debilidades con los objetivos de calidad.
- Precisión-calidad en la explicación de las debilidades (causas).
- Adecuación de los niveles de atribución de las debilidades (quién

ha de cambiar)." (Rodríguez Espinar, 1998: 63).

A su vez, cada Universidad, deberá valorar la pertinencia de las mejoras, la prioridad y la viabilidad de las mismas. Con todo ello elevará el informe al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (o a través de la Agencia correspondiente) para que el Pleno del Consejo de Universidades apruebe el correspondiente informe anual.

No cabe duda que nos encontramos ante un poderoso instrumento de mejora, que debe ser instituido y respaldado, en tanto que mecanismo o procedimiento para poder conseguirla, que aportará mucha luz y permitirá apreciar el estado actual de nuestras universidades, pero que por el propio volumen de información recogido, la grandeza de empeño, la falta de tradición, y otros condicionantes políticos y económicos tampoco debemos esperar logros inmediatos a corto plazo; de producirse, lo serán a medio plazo y más si hacemos caso a experiencias realizadas en países con más historia, en este aspecto, que el nuestro, como es el caso holandés. (Vroeijenstein, 1994: 99, cit. Rodríguez Espinar, 1998: 64).

Se ha avanzado mucho, no obstante, hemos de ser realistas y como afirma Alfaro (2001: 464) "(...) mal estaríamos si dependiéramos de los resultados de tanta instrumentalización y sofisticación instrumental y técnica (...) es más útil el diálogo, discusión o debate sobre esa calidad, claro está, sobre la base de unos datos mínimamente objetivos y contando con la mejora de lo que ya se tiene. La economía, rentabilidad, excelencia, los parámetros del TQM, etc., no pueden ser hitos históricos de los cambios de nuestro sector educativo".

Otro riesgo se advierte: es más importante y prioritaria la intervención contextualizada con intención de mejora que las macrocomparaciones globalizadas y la puesta en marcha de actuaciones que la participación y el compromiso institucional basado más en el aparataje y la sofisticación administrativo-burocrática ajena y alejada de los profesores y centros (universitarios y no universitarios. Lo primero crea cultura evaluativa, lo segundo estructuras con tendencias al control y a la burocratización.

(1) La General Motors trabajaba bajo la suposición de que el mejor automóvil sería aquel con el que consiguiera mayores beneficios (House, 1992: 51).

Ver Texto

---

(2) Los ICEs, al depender completamente de las universidades desde la LRU, en algunas comunidades desaparecieron y en otras, como en Cataluña, permanecieron; aunque puedan colaborar con estos organismos, su dependencia orgánica es prácticamente inexistente respecto a la Administración educativa.

Ver Texto

---

(3) Véase Ferreres, V. S. (coord.) (1997): El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación. Barcelona: Oikos-Tau, se recoge una amplia síntesis de una investigación evaluativa encargada por la Subdirección General de Formación del Profesorado en la que participaron Barrios, Jiménez, Vives, Gairín, Martín, Benedito, ... entre 1992 y 1996.i

Ver Texto

---

(4) B/M or BaMA = Bachellor and Masters.

Ver Texto

---

(5) Es un nivel preestablecido que obliga a actuar de forma inmediata. El umbral se selecciona siguiendo una asociación de factores como la opinión de los expertos, la revisión de la literatura o datos previos disponibles en una determinada organización o contexto determinado.

Ver Texto

---

(6) SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skill) competencies and Foundation Skills for workplace know how. Lerarning a Living: A Blueprint for High performance. US Departament of Labor. Washington, DC (1992), cit. Heywood (2000: 147).

Ver Texto

---

(7) "Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periodica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a los que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción". Normalmente se nombró una Comisión de Evaluación de la Docencia y comenzaron a aplicarse encuestas de opinión de los alumnos.

Ver Texto

---

(8) BOE de 28 de agosto de 1989.

Ver Texto

---

(9) Cuya finalidad es "fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor

universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional".

Ver Texto

---

(10) BOE de 30 de junio de 1990.

Ver Texto

---

(11) Material fotocopiado utilizado en reuniones de trabajo. Girona, septiembre 1998.

Ver Texto

---

(12) BOE de 9 de diciembre de 1995.

Ver Texto

---

(13) BOE de 28 de febrero de 1996.

Ver Texto

---

(14) DOCE, Bruselas, 29-10-1997.

Ver Texto

---

(15) BOE de 21 de abril de 2001.

Ver Texto

---

(16) Véanse a este respecto los decretos y resoluciones ya publicadas o en proceso, como por ejemplo la composición de los tribunales de tesis doctorales, en las que el tribunal deberá tener un tramo de media entre sus integrantes.

Ver Texto

---

(17) La norma UNE-EN ISO 9000: 2000 define auditoría como el proceso sistemático, independiente y documenta do para obtener evidencias (registros, declaraciones de hechos o cualquier otra información pertinente y verificable) y evaluarlas de manera objetiva con el fin de determinar la extensión en que se cumplen el conjunto de políticas, procedimientos o requisitos utilizados como referencia.

Ver Texto

---

(18) Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

Ver Texto

---

(19) En los años pasados hasta 2002, tal vez esta afirmación ya no se corresponda con lo expuesto. Ha de añadirse también la influencia demográfica de estos primeros años del siglo XXI.

Ver Texto

---

(20) En la LOU estas relaciones son redefinidas, lo cual, de momento no implican una mayor claridad, tal vez mayor confusión, como es el caso de lo relativo al

profesorado; lo único a resaltar es la posibilidad, dentro del marco general de elaborar leyes universitarias en las Comunidades Autónomas.

Ver Texto

---

(21) He subrayado el párrafo, que no está en el original, para resaltar la perspectiva con la que se desarrollaba el sistema en esa fecha y la situación o exigencias actuales al respecto.

Ver Texto

---

(22) Estas relaciones están modificadas sustancialmente en el capítulo I del Título III y en el Título IV da la LOU. 58. Tampoco la LOU, ni la LLUC se manifiestan, ni avanzan en este sentido.

Ver Texto

---

(23) Tampoco la LOU, ni la LLUC se manifiestan, ni avanzan en este sentido.

Ver Texto

La evaluación de los sistemas educativos

"La ciencia diseña conjeturas que tengan
más contenido empírico que sus predecesoras"
Popper

1. *PROPÓSITOS*

La evaluación del sistema educativo se ha convertido en una necesidad ineludible para cualquier sociedad desarrollada y democráticamente considerada. El sistema educativo de un país es un elemento de desarrollo, de redistribución del conocimiento, de redistribución de la riqueza, de movilidad social; en definitiva es uno de los sistemas sociales con mayor repercusión personal y social entre los ciudadanos de una nación.

La calidad del sistema educativo y su influencia sobre los individuos son manifiestas, porque incide directamente sobre todos y cada uno de ellos. De los niveles educativos de un pueblo depende el desarrollo de su sociedad. Las sociedades más evolucionadas, de mayor bienestar, de mayor productividad, son aquellas en las que sus integrantes poseen mayores niveles educativos. Si se desea podría enunciarse en negativo: las sociedades más pobres y más expuestas a incertidumbre, incluso vital, son aquellas que disponen de menos conocimientos. Podrían adjuntarse muchas pruebas de ello a modo de indicadores, desde niveles de desarrollo, como el producto interior bruto, al número de premios Nobel por estado. Sin embargo, también es cierto que el sistema educativo es un instrumento político mediante el cual se puede indoctrinar a un amplio colectivo de personas en aras de unas ideas no siempre confesables.

De hecho, el control del sistema educativo es una de las *prioridades* de los regímenes políticos y de los responsables de la política general. Tanto es así que en muchas ocasiones un cambio, más o menos brusco políticamente entendido, tiene repercusiones en el sistema educativo en forma de ley educativa o reformas de cierto calado.

En el mejor de los casos y tal como consta en uno de los capítulos del informe de la UNESCO, Delors titula uno de los capítulos: "la educación o la utopía necesaria" en el cual perfila los principios por los que debe

regirse la educación en los próximos años, teniendo como referentes el progreso hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Por otra parte, la estabilidad del conocimiento cada vez es más lábil, inestable, cambiante, con lo cual una educación cimentada, fundamentalmente, sobre los conocimientos, se vuelve obsoleta en un tiempo cada vez menor; por ello ha de dirigirse la política educativa, no sólo por esos parámetros conceptuales, sino por otros de mayor envergadura, propiciando una educación a lo largo de toda la vida basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

En ese ideal de cambio, de calidad de la educación, ésta ha de entenderse como un derecho natural de la persona, un servicio público de la sociedad hacia sus integrantes de forma que, para conocer sus efectos, es preciso la evaluación del sistema educativo.

2. *RETOS EDUCATIVOS*

Muchos son los retos educativos a los cuales se enfrenta la educación en sus distintos niveles: educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universitaria, formación permanente. Unos son de orientación curricular, otros de ubicación espacial, de acceso, de calidad, de adecuación del profesorado, de índole económica y presupuestaria, de participación, etc. Sin embargo, todos ellos pueden sintetizarse en lograr un sistema equitativo y de calidad.

Ya hemos comentado abundantemente el concepto de calidad sobre todo referido a los aspectos más tangibles y operativos como son los planteamientos institucionales, los desarrollos curriculares, las actividades relacionadas con el profesorado y las actividades de enseñanza aprendizaje desde una visión de la calidad que podría podríamos denominar técnico-pedagógica.

Comentaré ahora sobre unos aspectos si se quiere previos, de carácter social, que pueden ser incompatibles, incluso con el concepto de calidad, al menos en algunas de sus interpretaciones (la excelencia), pero que no deben perderse de vista porque incumben a todos los integrantes y agentes sociales. Son todos aquellos que tienen que ver con el concepto de igualdad.

Cuando la educación *era* selectiva y ciertas instituciones se

convirtieron en instituciones elitistas, no se veía necesario hablar de calidad. Con la democratización y expansión de la enseñanza y con la masificación de las instituciones, y del sistema -aun el universitario, por más selectivo- se inicia o se empieza a hablar de calidad de la educación.

Es necesario advertir que el sistema educativo tiene la finalidad de educar, de desarrollar las capacidades humanas, de preparar al individuo para una vida adulta responsable y autónoma; no obstante -creo- sobre el sistema educativo se han volcado excesivas competencias y responsabilidades que deberían ser solucionadas previa o paralela o independientemente, con el fin de no contaminar competencias, formas de hacer y entender y, en consecuencia, aun sin perder de vista la totalidad del hombre o de la mujer, ejercer la función educadora con las menores interferencias posibles. Nos referimos a que muchas críticas pueden hacerse al sistema educativo desde el punto de vista de la formación del profesorado, desde la adecuación curricular, desde el sistema de horarios de un centro, desde la metodología didáctica empleada, y desde otras muchas perspectivas que le serían propias; sin embargo se formulan otras que poseen unas raíces externas a él y no directamente achacables las cuales deberían separase o deberían ser previa o paralelamente tratadas desde un planteamiento sociopolítico, sociosanitario, sociofamiliar o socio-laboral. Lo cual no quiere decir desentenderse de esas problemáticas subyacentes, sino abordarlas desde una posición más interdisciplinar tanto técnica como política.

Otra cuestión previa es analizar la finalidad de las evaluaciones del sistema. Digamos que existen dos grandes tendencias: a) la primera con ansias de mejora del propio sistema, que es la que habría que defender, y b) una segunda, que es la más común cuando se habla de evaluaciones -equiparándolas a mediciones- del sistema a través de pruebas de rendimiento de los alumnos con tintes eficientistas, con una gran carga económica y globalizadora subyacente. Carnoy (1999) nos presenta unas conclusiones dignas de mención para centrar el marco de discusión.

- "Gran parte de la discusión sobre el rendimiento estudiantil tiene

lugar sobre el contexto del gasto educativo y de cómo reducirlo sin que tenga consecuencias sobre la calidad" (p. 159).

- "Todas las organizaciones internacionales -IEA (Asociación Internacional para el Rendimiento Académico), la OCDE y el Banco Mundial- comparten el convencimiento explícito de que la "mejor" educación puede ser medida y que además se traduce directamente en una mayor productividad económica y social" (p. 159).
- "La evaluación o medición de la educación tal como se usa por parte de las organizaciones internacionales (y cada vez más frecuentemente adoptada por los estados nacionales) refuerza estas tendencias al emplear la evaluación para justificar reformas financiero-dependientes en lugar de mejora escolar" (p. 160).

3. *LA IGUALDAD, LA EQUIDAD Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD*

En los últimos años ha habido un cambio profundo en la concepción y aplicación de la evaluación. Desde siempre el maestro ha evaluado al alumno, pero no ha sido hasta muy recientemente, en nuestro entorno, cuando ha empezado a existir una cierta preocupación por el comportamiento del sistema educativo, sus instituciones y su profesorado, con una intencionalidad que va bastante más allá de los fríos análisis estadísticos (incluida la evaluación de rendimiento de los alumnos) claramente descontextualizados y con fines administrativistas y económico-financiero.

Igualdad puede equipararse en términos de sistema educativo al derecho que *todos* tenemos a ser atendidos por el sistema ya no sólo bajo las mismas condiciones, sino en términos de igualdad de oportunidades; la equidad, no hace sino explicar esa matización que va más allá de la ley o de sus prescripciones consideradas en sentido estricto. Obrar con equidad significa, en casos concretos, discriminar positivamente con el fin de facilitar el desarrollo igualitario.

Normalmente, desde la problemática social inicial se traslada el tema al ámbito educativo. La igualdad de oportunidades se centra en conseguir que las intervenciones educativas sean tales que puedan generar capacidades de optimizar las oportunidades. Para ello es

preciso, según Person (cit. Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996: 247), recorrer tres fases:

a) Conocer las necesidades, intereses y habilidades de esas personas.

b) Contar con personal específico con conocimientos y habilidades sociales y técnicos.

c) Aprender a manejar estos recursos con efectividad y eficiencia cuando ellos tengan necesidad y oportunidad para mejorar ellos mismos y su vida.

En definitiva, lo que se persigue es incrementar el manejo de propuestas propias, autodeterminadas, Un programa desarrollado por los *American Institutes for Research and Teacher College* ideado por la Universidad de Columbia para desarrollar capacidades de autoconocimiento y autocontrol con alumnos a quienes se debe potenciar el marco de sus posibilidades, consiste en orientar un plan de acciones educativas cuyas pretensiones son:

1. Identificar y expresar ellos mismos sus necesidades, intereses y habilidades.

2. Enumerar expectativas y objetivos que satisfagan esos objetivos e intereses.

3. Elaborar propuestas y planes para conseguir dichos objetivos.

4. Realizar acciones para completar los planes.

5. Evaluar los resultados de las acciones.

6. Alterar los planes y las acciones que sean necesarios para conseguir los objetivos más eficazmente.

El sistema educativo y la evaluación deben preocuparse por detectar y evaluar esas circunstancias para tomar las decisiones más justas y oportunas. En este sentido el principio de igualdad, en educación, según Kallaghan (1999) puede manifestarse según tres interpretaciones complementarias, que pueden ser referentes de criterios evaluativos:

a) Relacionada con el *acceso*. Todos los niños deberían tener la posibilidad de acceder a las instituciones educativas independientemente de su procedencia, raza, religión, sexo, etc.

b) Relacionada con la *participación*. Esta igualdad se alcanza cuando en cualquier momento y nivel del sistema persisten dentro de él un número de alumnos proporcionalmente igual a sus características sociales, culturales, representativas de la estructura social.

c) Relacionada con los *resultados*. Esta concepción de la igualdad de oportunidades es la más radical y, por tanto, difícil de cumplir, ya que implica, además de las anteriores el que la igualdad de lo resultados conseguidos por los alumnos sea coincidente entre los diferentes grupos de población.

Un ejemplo de la postura a) nos la proporcionan Murillo, Cerdán y Grañeras (1999: 94) [1] , tomando como base fuentes documentales del CIDE. En el gráfico se advierte el incremento de escolarización en tramos de edad en los últimos veinticinco años con especial incidencia en el tramo 3-6 años (Educación Infantil) y en el tramo 13- 16 por implantación de la ESO.

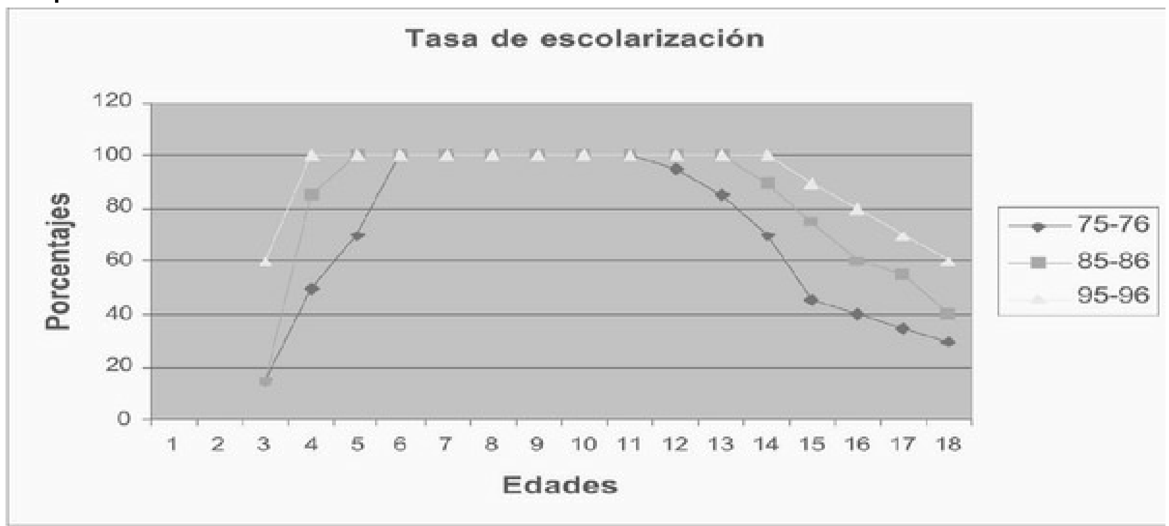


Gráfico nº 2. Tasas de escolarización (Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999: 94)

Un cuanto a la igualdad de oportunidades, que lógicamente tiene repercusiones ya no sólo en cuanto a la participación, sino sobre los rendimientos, sirva de ejemplo este aportado por Pérez Iriarte (2002:68) sobre el acceso a las nuevas tecnologías.

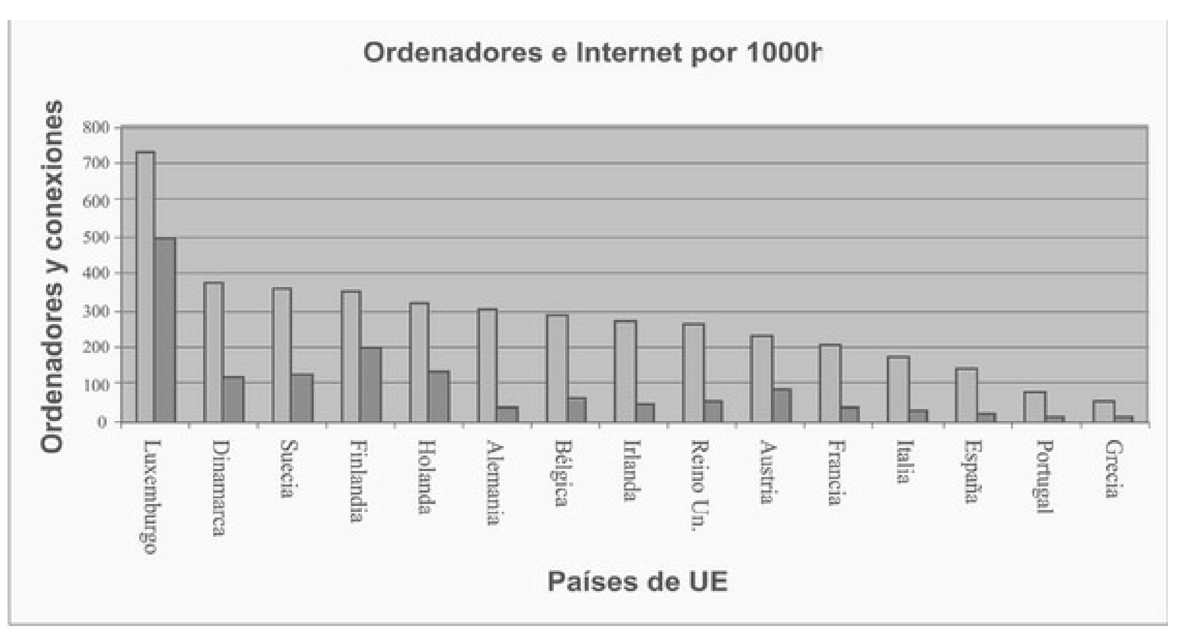


Gráfico nº 3. Ordenadores e Internet (Pérez Iriarte (2002: 68)

Abundando en lo anterior, resulta que por defecto o negación, la **no obtención** de titulaciones de nivel secundario es un indicador de la participación en el sistema. El siguiente cuadro aportado por Bas (2002: 47) presenta los siguientes datos, tomados sobre estadísticas del año 1997:

	De 20 a 30 años	**De 30 a 40 años**	**De 40 a 50 años**	**De 50 a 60 años**	**Recorrido de 20 a 60 años**
Promedio Unión Europea de los Quince	31	35	42	53	22
España	39	56	71	84	45
Diferencial: Unión Europea de los Quince/España	-8	-21	-29	-31	

Tabla nº 99.*Diferencial Unión Europea de los Quince - España*

"Como puede observarse, el diferencial negativo de España con respecto a la media de la Unión Europea se ha reducido sensiblemente. El grupo de edad más joven (entre 20 y 30 años), escolarizado básicamente en la época democrática, está mucho más próximo a su referente europeo que en los demás grupos de edad" (Bas, 2002: 47).

Dicho autor desarrolla un conjunto de indicadores en relación con la equidad/igualdad a los cuales considera "conductores de las políticas sociales. Los aportados por él son los siguientes (p. 64).

a) **Indicadores de contexto:**

1. Nivel de estudios de la población adulta.

2. Distribución de la riqueza.

3. Acceso a las nuevas tecnologías (cuadro anterior).

4. Expectativas sociales ante la educación.

b) **Indicadores de recursos y estructuras:**

5. Gasto público en educación.

6. Perfil de los centros docentes.

8. Tiempo dedicado a la educación.

c) **Indicadores de resultados:**

9. Diferencias de resultados según el contexto sociocultural.

10. Diferencias d resultados según el perfil de los centros.

Tabla nº 100. *Indicadores de equidad* (Bas, 2002: 64)

Comentar cada uno de ellos podría resultar inoportuno dentro del discurso generalista que se presenta, no obstante, a modo de ejemplo, pueden ser ilustrativos los datos recogidos en la siguiente tabla (2), que hemos elaborado a partir de sus datos con relación a pruebas de rendimiento de alumnos de Educación Primaria y Educación y Educación Secundaria Obligatoria.

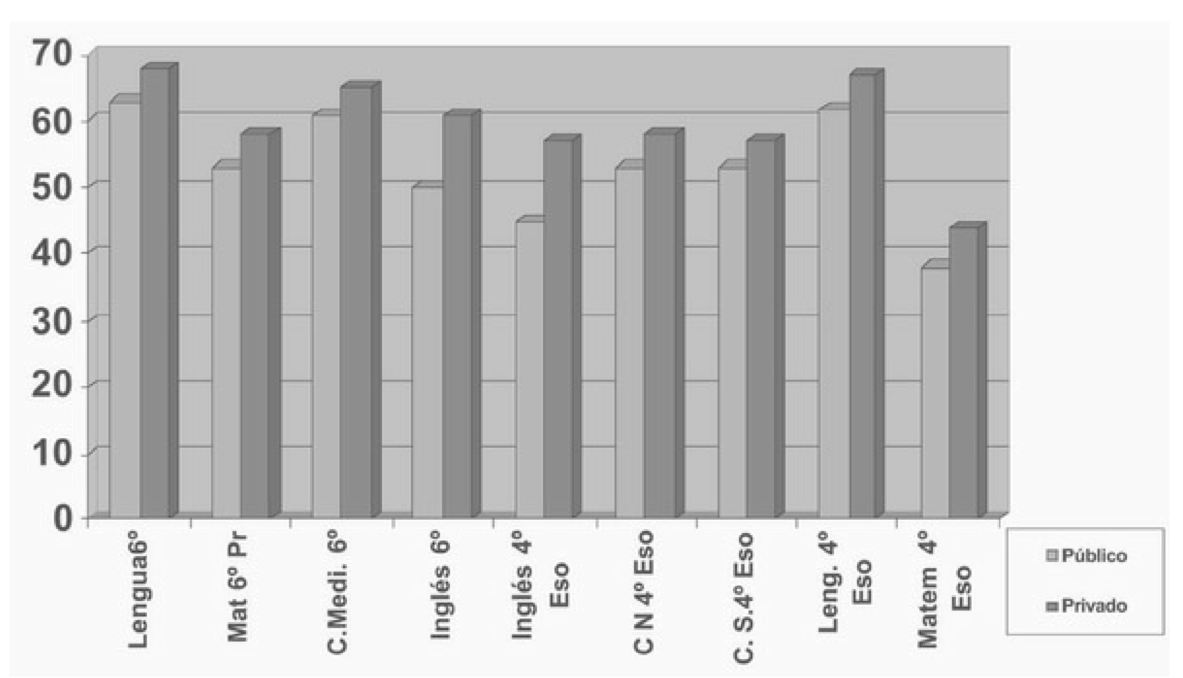


Gráfico nº 4. Rendimiento de alumnos (elaboración propia a partir de INCE, 2000).

Considerando los datos resulta un porcentaje de aciertos en las pruebas de rendimiento solucionadas por los alumnos, pertenecientes a centros públicos, de un 60,5%, mientras que en los privados el porcentaje es de 67,5%, lo cual puede explicar las condiciones de acceso a los mismos y las características sociofamiliares de procedencia. Otro pequeño inciso, puede ser especialmente llamativo el hecho de que las mayores diferencias se adviertan en el dominio de la lengua inglesa, que sobrepasa una diferencia porcentual de 10 puntos, tanto en educación primaria como en secundaria, a favor de los centros privados y en ambos, resalta, el bajo rendimiento en matemáticas.

4. *ÁMBITOS DE DECISIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS*

Cada país, en los últimos años ha ido formalizando más la necesidad de evaluar con mayor precisión, profundidad y sentido el sistema educativo y no siempre a iniciativa propia. Muchas de las actuaciones en este sentido fueron o están siendo realizadas a instancias de organizaciones internacionales -IEA, OCDE, Banco Mundial, presiones de agentes sociales, Conferencia de Rectores, etc.-, porque, a veces, las reformas se producen más considerando un componente político o

ideológico que por el impulso de un informe de evaluación riguroso y técnicamente fundamentado.

El responsable de esa realización debería ser un organismo no dependiente del ministerio responsable de la educación, para así poder obrar con independencia; no obstante las agencias, institutos departamentos encargados de esa misión, en la mayoría de los países tienen una subsidiaridad o dependencia (¿excesiva?) del responsable político. Tal vez las agencias de acreditación obvien el problema.

En cualquier caso, los objetivos (desarrollo y mejora del sistema y mejora del propio sistema de evaluación) y los objetos (prácticamente todo: ministerio, estructuras, infraestucturas, atención a la diversidad, instituciones, rendimientos, formación del profesorado, etc.) han de tener cabida en una institución que desde el punto de vista de su personal, su preparación, su dotación presupuestaria y su buen juicio ha de garantizar el correcto desarrollo de tal encomienda, como ya quedó reflejado al hablar de la calidad.

Muchos son los frentes que hay que cubrir desde el punto de vista educativo y evaluativo al considerar el sistema de un país medio, como podría ser el nuestro. Un sistema que mueve directa o indirectamente, más de 10 millones de personas entre administración, profesores y, especialmente, alumnos y que tiene un presupuesto por encima de los cuarenta mil millones de euros, entre la administración central, la autonómica y la local.

Diseñar un plan evaluativo que fuera más allá -y lo comprendiera- del necesario e imprescindible control social de las instituciones educativas cimentado en la *accountability* o rendición de cuentas -no sólo financieras- de las instituciones educativas, no es tarea fácil. Muchas y variadas instituciones y planteamientos se han desarrollado y se están esforzando en llevar a cabo dicho empeño, tanto de forma sectorial como globalmente considerado. Organismos como la IEA, la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO, el CEDEFOP desde terrenos más o menos ajenos a la administración educativa, como otros internos o propiciados por las propias administraciones educativas, como los Servicios de Inspección Técnica, los organismos especializados tipo CIDE, INCE, INCUAL o el futuro Instituto de Evaluación de Calidad del

Sistema Educativo (INECSE) contemplado en la Ley de Calidad de la Educación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y las Agencias de Cualidad o Institutos autonómicos, más las directrices Europeas a resultas de las reuniones de los Ministros de Educación de la Unión Europea están en el empeño.
Ahora bien, para comprender todo el entramado de relaciones entre las personas, las instituciones, las exigencias formales, los recursos, las metodologías, etc. es preciso deslindar campos y realizar análisis desde y en distintos ámbitos.
Teniendo en cuenta que evaluar un sistema educativo significa evaluar todos y cada uno de sus elementos y subsistemas, parcial y conjuntamente contemplados, por lo cual resulta que todas las problemáticas enumeradas hasta el presente se concentran en este momento. ¿Cómo enfocar una evaluación del sistema?
Kogan (1996: 37) afirma que "la mejor manera de apreciar las diferencias entre los diversos modos de evaluar es recorrer a las dicotomías" a la vez que nos presenta las tres más características a su juicio:

a) Evaluación interactiva o teniendo las características de una inspección.

b) Evaluación formativa o evaluación sumativa.

c) Evaluación interna o evaluación externa.

En una evaluación del sistema caben todas estas posibilidades y aun otras, ya que la magnitud de la empresa permite diferentes enfoques.
La evaluación realista propuesta por Pawson y Tilley (1997) y las propuestas de Guba y Lincoln (1989) ofrecen nuevas posibilidades a las hasta ahora propuestas administrativistas de las grandes instituciones y organismos oficiales.
La evaluación realista puede servir de marco referencia para iniciar un proceso evaluativo porque puede adaptarse a muchos contextos, finalidades y objetos de estudio y ajustarse a las necesidades de la investigación evaluativa en cada caso teniendo en cuenta, por un lado, las estrategias de investigación metodológicas considerando la epistemología, la ontología del hecho a estudiar y la metodología, y

por otro, las políticas de implementación como son las programaciones, su desarrollo y su utilidad, como queda patente en el siguiente cuadro elaborado a partir de las ideas expuestas por Pawson y Tilley (1997: 220).

Estrategias metodológicas:

Epistemología	La teoría comienza con la de la explicación causal basada en principios generativos.
Ontología	Una vez regularizados en los modelos o patrones de acción social ocasionados/conducidos por un mecanismo esencial constituido por razonamientos de personas y de recursos que son capaces de requerir en contextos particulares.
Método	Realizar investigaciones y tareas para testar teorías sobre como los resultados de los programas son generados por mecanismos y contextos; una tarea compleja consistente en hacer comparaciones inter e intraprograma para ver qué contextos, mecanismos y configuraciones (como resultados) son eficaces.

Política de implementación:

Programa	Ver los programas como una tentativa para incorporar conocimiento, el cual, de esta manera, ha identificado qué tareas con qué personas y en qué circunstancias.
Progreso	Conocimiento de ciertas acumulaciones sujetas a pruebas programadas o sujetas a otras formas de investigaciones empíricas, así se elabora la política de familias de teorías especificando tipologías de contextos-mecanismos-resultados con éxito.
Utilidad	De conocimiento las cuales son promulgadas para procesos de enseñanza y aprendizaje en los que los implicados y los expertos fragmentados son mandados por los investigadores.

Tabla nº 101.*Estrategias de conocimiento en la investigación evaluativa*

En la práctica cualquier evaluación del sistema educativo se enfrenta a diversos problemas sobre cuyas soluciones no hay consensos establecidos. Tales problemas, que el evaluador debe solventar, son de diversa índole:

- **Epistemológicos.** "Se trata de determinar el grado en el que la evaluación puede ser 'científica' y, por tanto, cuantitativamente controlable. Ahora bien, para que sea controlable es necesario precisar los objetivos pedagógicos y después de esto se medirá los resultados..., en el otro extremo de la gama epistemológica, la evaluación puede ser cualitativa basada en una interacción con los prácticos que puede tomar forma de autoevaluación" (Kogan, 1996).

●**Ontológicos.** En el sentido de poder determinar las propiedades y las relaciones que se establecen entre ellas considerando los diferentes entes que pueden ser objeto de evaluación. Tales determinaciones pueden ser realizadas, desde el punto de vista epistemológico, a priori -deducción- o a posteriori -inducción-, de forma integrada. La influencia del papel del investigador y la metodología aplicada sobre el objeto de investigación puede ser considerable.

●**Metodológicos.** En la actualidad, y en relación con la evaluación de sistemas, todavía la mayoría de los enfoques tienden a ser macros, basados en amplias y representativas muestras con una carga subyacente muy profunda de 'cientificidad positivista' y procedimientos estadísticos, si bien se van añadiendo casos cualitativos de modo específico y/o complementario y ejemplificante (Ferreres, 1997), que como comenta Kogan (1996: 40) "dan la posibilidad de emitir juicios cualitativos en los que se comparan un gran número de establecimientos".

●**Prácticos.** Evaluar un sistema significa entenderlo en su globalidad; para ello es necesario determinar sus estructuras, sus niveles, sus instituciones, sus personas, las expectativas, sus necesidades, su planificación curricular, su infraestructura, el nivel de centralización o descentralización de la toma de decisiones que en cualquier propuesta de evaluación ha de ser convenientemente reflexionada. No hay que olvidarse del papel que pueden jugar las autoridades centrales, los organismos decisionales, las repercusiones que puede provocar una evaluación y los costes económicos que representa un proceso extenso y largo como es un proceso de estas características.

4.1. *Los objetos de la evaluación del sistema. Los rendimientos*

Ya hemos comentado la cantidad innumerable de aspectos puntuales que podrían y deberían ser objeto de evaluación cuando se habla de evaluar un sistema. De hecho, cuanto se ha comentado sectorialmente lo es con una potencialidad y características diferenciadas: la

evaluación de programas -el currículum-, la evaluación del alumno, la evaluación del profesor, la evaluación de las instituciones, la evaluación de los contextos y de las condiciones, de los recursos, de los materiales, de la infraestructura, de la política de becas, del tratamiento a la diversidad, etc., cada una de ellas. Al no creer oportuno incidir sobre todas ellas, comentaré la evaluación de rendimientos.

La evaluación de rendimientos o resultados de un sistema educativo suele ser una expresión que se equipara por reducción a calificaciones globales de todos los alumnos de un sistema educativo, y más concretamente a un nivel del mismo o, reduciendo más -hablando de educación obligatoria- a las calificaciones obtenidas mediante test de rendimiento en determinadas materias denominadas básicas o instrumentales.

La tradición anglosajona poseedora de un sistema educativo descentralizado y, en consecuencia, menos homogéneo que el nuestro o el francés, en el que determinadas e importantes decisiones se toman en instancias locales favorecen las diferencias entre centros. Por esta, y otras razones, existe una mayor tradición tanto en UK como en EE.UU. que en otros países por conocer ciertos extremos del conjunto. Estos estudios, por otra parte, han sido fruto de serias y rigurosas investigaciones que, independientemente de la crítica que se les pueda hacer, supusieron un gran avance en el conocimiento pedagógico y una inagotable fuente de interrogantes y problemas sobre los cuales investigar.

Con el fin de diferenciar las interpretaciones, que sobre el concepto existen, es oportuno definir una serie de términos que se emplean alrededor de la evaluación de rendimientos con el fin de poder constatar ciertas matizaciones que nos ayuden a comprender su significado y evitar confusiones.

- Mediciones directas *(direct measures).* Aquellas que son recogidas mediante exámenes o pruebas objetivas procedentes de las respuestas de los alumnos como conocimientos adquiridos o no en determinadas materias. Son mediciones sobre los conocimientos en una o unas materias siendo utilizadas como base para realizar

evaluaciones sumativas de aprendizajes (Resnick, D. P. y Resnick, L. B, 1996: 25). Suelen ser las más utilizadas en evaluaciones de rendimiento del sistema.

- Mediciones indirectas *(indirect measures).* Son puntuaciones que se obtienen a partir de aplicaciones de test, sobre inteligencia, memoria u otras variables con repercusiones en y sobre los aprendizajes, pero que no son objeto de estudio por parte de los estudiantes, aunque pueden ser un reflejo de él o de su potencialidad (Resnick, D. P. y Resnick, L. B, 1996: 25).
- "Evaluación alternativa *(alternative assessment).* Para distinguirla de la forma de evaluación tradicional y la utilización casi exclusiva de pruebas objetivas, como antes he señalado.
- Evaluación auténtica *(authentic assessment).* Donde se subraya el trabajo real y natural de las tareas y contextos en los que se realiza la evaluación.
- Evaluación de rendimiento o de logros *(performance assessment).* Referida a un tipo de evaluación en la que se requiere a los estudiantes realizar, demostrar, construir o desarrollar un producto o una solución bajo condiciones y estándares definidos" (Khattri y Sweet, 1996: 2-3).

En la mayoría de los estudios se hace referencia a que los datos obtenidos proceden de estudiantes a quienes se han presentado tareas a resolver relacionadas con materias académicas en forma de pruebas objetivas o cuestiones de escaso nivel de elaboración de respuesta.
Ejemplos de este tipo de metodología son muy abundantes en EE.UU.; en Europa existe el proyecto PISA de la OCDE, en el que participan España y otros países de la UE -de hecho los estudios recientes del INCE, ya comentados, son exponentes de este proyecto-; en Canadá (Brackenbuty, 2000) se desarrolla el proyecto SAIP (Programa sobre Indicadores de Rendimiento Educativo, similar al proyecto europeo) desde mediados de los años noventa. Se está aplicando cíclicamente a adolescentes entre 13 y 16 años de edad pruebas para evaluar los aprendizajes en las áreas de matemáticas (contenidos y resolución de problemas) y lengua (lectura y expresión escrita y ciencias).

Todos estos estudios se caracterizan, fundamentalmente, por las siguientes características:

- Se realizan de modo cíclico, cada tres o cuatro años.
- Afectan a determinados cursos, normalmente los cursos medios y finales de cada ciclo o nivel.
- Las pruebas son validadas y fiabilizadas convenientemente.
- Cada prueba está diseñada para medir un conjunto de habilidades, competencias o conocimientos de los alumnos y para demostrar lo que son capaces de hacer aportando alguna evidencia de ello, se trata de evitar la preconstrucción de respuestas o la elección entre ellas.
- Son realizadas por la gran mayoría de los niños y jóvenes comprendidos en esos cursos o edades determinadas.
- Todos los centros y aulas disponen de sus datos, no obstante, para los estudios de rendimiento del sistema se diseña una compleja muestra representativa, aleatoria, estratificada, por cuotas...
- Los resultados suelen ofrecerse públicamente haciendo referencia a la totalidad del estado, las regiones, provincias o zonas; no por centros, ni por alumnos.
- Sirven para calibrar el rendimiento educativo de los alumnos de un país y para alcanzar algún consenso de tipo curricular sobre lo que han de aprender los niños de una determinada edad.
- Suelen ser realizadas por un organismo para estatal, dependiente en mayor o menor medida de la administración educativa.

Las ventajas y aportaciones de este tipo de estudios son manifiestas, tanto Kogan (1996) como Stern (1996) Murillo, Cerdán y Grañeras (1999), Cosgrove (2000), Brackenbury (2000) o Puente (2000) nos hablan de ellas, siendo también coincidentes en algunos problemas o inconvenientes. Los elementos centrales de la valoración podrían resumirse así:

Ventajas	Inconvenientes
• La presentación de ciertos hechos como evidencias sobre el	

sistema. • El disipar ciertos mitos al disponer de ciertas evidencias y conocimientos que estaban ocultos. • Evaluar a partir de las mismas cuestiones y aplicar con los mismos criterios. • Disponer de personas competentes y recursos para desarrollar estudios e investigaciones del todo necesarias. • Disponer de una base de indicadores y datos cada vez más depurados, actuales y sensibles. • Tomar decisiones de muy diferente tipo y situaciones sobre informaciones contrastadas.	• Son aportaciones estáticas y finales que no informan de la dinámica procesual, ni de las relaciones entre las personas involucradas. • Se escapan aspectos culturales y diferenciales, así como aspectos tan importantes como la metodología o la organización de los centros. • La medida de los rendimientos se puede prestar a ciertas manipulaciones (destinar tiempo a potenciar aprendizajes mejor ponderados en las pruebas en detrimento de otras materias). • La recogida de datos y el análisis y difusión de los datos son, a menudo, costosos. • El tiempo escolar dedicado a este tipo de pruebas es elevado, así como lo que representa de sobrecarga sobre el profesorado.
En resumen, estaríamos de acuerdo con Brackenbury (2000: 60) cuando afirma al final de su artículo que: "los beneficios que conlleva tomar parte en este proyecto sobrepasan con creces los inconvenientes. En nuestra opinión, este proyecto ha tenido una influencia positiva y profunda en la calidad de la educación en Canadá".	

Tabla nº 102.*Ventajas e inconvenientes de la evaluación de rendimiento*

Especialmente interesantes son las conclusiones a las que llega Arbós (2000, cit. Mateo, 2000, 264-265); las cuales resumidas giran en torno a las siguientes ideas; a su vez, por identificación, sirven de colofón al presente capítulo:

- La evaluación de los sistemas educativos ha de ser diseñada y realizada desde la independencia política.
- La evaluación del sistema no puede ser contemplada únicamente desde su perspectiva interna, siendo necesaria la participación de expertos externos, sólo desde una perspectiva amplia podemos alcanzar algún grado de independencia en los juicios.
- La imparcialidad de la evaluación y de su práctica es condición *sine qua non* para su eficacia a largo plazo.
- Ha de disponer del adecuado soporte técnico-pedagógico para alcanzar la necesaria fiabilidad y validez a los resultados obtenidos.
- Los resultados han de ser interpretados teniendo en cuenta el

marco de su contexto político, cultural, histórico y social, y considerando su naturaleza interaccionada.

- Los resultados han de ser empleados con diferentes finalidades, atender a diferentes audiencias y respetar ciertas sensibilidades y responsabilidades.
- Las aportaciones resultantes de una evaluación del sistema han de mantener siempre presente su carácter global, sus visiones serán holísticas y en las interpretaciones parciales se hará referencia al conjunto.
- Los resultados tendrán especial repercusión en la prioridad de las acciones favorecedoras de grupos o colectivos más desprotegidos socialmente, aplicando los principios de equidad.
- Se aplicarán periódicamente procesos metaevaluativos.

En cualquier caso este es un camino de esperanzas que no tiene un destino claramente determinado, pero que posibilita el viaje hacia la mejora y cierta transformación, en el que más importante que el propio itinerario es lo que individual y colectivamente el profesorado, especialmente, las instituciones y la sociedad estén dispuestos a implicarse. Esa esperanza y esa implicación destacan entre los motivos que me han llevado a realizar este proyecto.

---

(1) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Ver Texto

---

(2) Fuentes:

INCE: Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999. Madrid, 2000.

INCE: Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria. 1999. Avance de resultados. Madrid. 2000.

INCE: Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Datos básicos. Madrid, 2001 (cit. Pérez Iriarte, 2002: 79).

Ver Texto

Bibliografía

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.

Aguerrondo, F. (1998. *El Arte de comunicar.* Madrid: Ciencia 3.

Ahumada, P. et alt. (1990). *Modelos de evaluación de programas.* Santiago de Chile: UCV/Reduc.

Alfaro, I. J. (1998). "Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje", en *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), págs. 125-154.

Alfaro, I. J. (2001). *Proyecto docente y de investigación.* Concurso-Oposición Catedráticos de Universidad, Valencia, Universidad de Valencia.

Alkin, M. C. y Ellet, F. S. (1990). "Evaluación. Desarrollo de Modelos", en *Enciclopedia I de la Educación*, Barcelona: Vicens Vives-MEC, págs. 2574-2580.

Altarejos, F. (1998). *Ética docente: elementos para una deontología profesional.* Barcelona: Ariel.

Álvarez, J. M. (1985). "Investigación cuantitativa / investigación cualitativa", en Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S, *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, págs. 9-23.

Álvarez, J. M. (1990). *Planteamientos institucionales del centro educativo.* Madrid: Santillana.

Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998), "El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión", en *Revista de Investigación educativa*, 16 (2), 79-123.

Álvarez, J. M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes.* Madrid: Síntesis.

Alvira, F (1983), "Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, págs. 5 3-75.

Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas.* Madrid: CIS.

Anguera, M. T. (1985). "Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa", en *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6),

págs. 127-144.
Anguera, M. T. et alt. (1995). *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Síntesis.
Anguera, M. T. (coord.) (1999). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones.* Barcelona: EUB.
Angulo J. F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe, págs. 17-29.
Angulo, J. F. (1995). "La evaluación del sistema educativo: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", en VV.AA. *Volver a pensar la educación. II*, Madrid: Morata, págs. 196-219.
Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro.* Barcelona: Graó.
Apodaca, P. M. (1998). "Autoevaluación: el caso de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea", en *Revista de Educación*, 316, págs. 307- 318.
Apodaca, P. M. (1999). "Evaluación de los resultados y del impacto", en *Revista de Investigación Educativa*, 17-2, págs. 363-380.
Apodaca, P. M. et alt. (1990). "Experiencia evaluativa en la UPV/EHU: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proyecto", en *Revista Española de Pedagogía*, 186, págs. 327-336.
Apple, M. V. (1997). "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos", en *Revista de Educación*, 313, págs. 179-197.
Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid: Akal.
Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación.* Madrid: Morata.
AQUSUC (Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya) (1998). *Guía d'avaluació del procés d'incorporació a la Universitat.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2000). *Guía se seguiment del pla de millores. Projecte pilot.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2000b). *Guía d'avaluació.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2000c). *Les accions postavaluació.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2000d). *Guía d'avaluació externa.* Barcelona: Agència per a

la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2001). *La implantació de les millores.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
AQUSUC (2002). "Joint Quality Iniciative: cap a la internacionalizació de l'avaluació de la qualitat i l'acreditació", en *Butlletí d'informació sobre la Qualitat Universitaria*, 11, 6.
AQUSUC (2002b). *Seguiment de la inserción laboral dels graduats universitaris. Promoció 1998.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
Aranguren, J. L. (1987). *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa.* Madrid: Tecnos.
Arboledas, J. (1998). *La profesión docente: aspectos normativos y una alternativa profesional.* Granada: CSI-CSIF.
Aristóteles (1983). *Política.* Barcelona: Altaya.
Airstóteles (1985). *Ética a Nicómaco.* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.
Arnau, J.; Anguera, M. T. y Gómez, J. (1990. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento.* Murcia: Universidad de Murcia.
Ato, M. et alt. (1998). "Evaluación de programas: Aspectos básicos", en *Anales de Psicología*, 5 (1-2), págs. 1-12.
Ayer, A. J. (comp.) (1978). *El positivismo lógico.* México: FCE.
Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico,.* Madrid: Siglo XXI. Bachelard, G. (1976). *El materialismo racional.* Buenos Aires: Paidós.
Báez, B. F. y Carrera, B. (2001). "Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria", en *Revista de Educación*, 326, págs. 145- 166.
Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela.* Barcelona: Paidós-MEC.
Ball, S. y Green, D. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Alcoy, Marfil. (1990), "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas", en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, Departamento

de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona.
Ball, S. (1995). "Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!", en Walford, G. (edr.), *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla, págs. 201-228.
Ball, S. (comp.) (1993). *Foulcault y la educación.* Madrid: Morata.
Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación.* Barcelona: Paidós-MEC.
Bardín, L. (1977). *El análisis de contenido.* París: PUF.
Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.
Barrio, J. M. (2000). "Bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista", en *Revista de Educación*, 321, págs. 351-370.
Barrrios, Ch. (1997). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria.* Barcelona: Oikos-Tau.
Bartolomé, M. (1978). *Estudios correlacionales y predictivos.* Barcelona: Univar.
Bartolomé, M. (1984). "La Pedagogía Experimental", en Sanvisens, A. (dir.), *Introducción a la Pedagogía.* Barcelona: Barcanova, págs. 381-404.
Bartolomé, M. (1986). "Investigación-acción", en *Libro homenaje al Dr. Fernández Huerta.* Madrid: CSIC, págs. 5 1-78.
Bartolomé, M. (1988). "La investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos", en *Bordón*, 40 (2), págs. 277-292.
Bartolomé, M. (1990). *La investigación cooperativa. Vía para la innovación en la universidad.* Barcelona: PPU.
Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?, en *Revista de Investigación Educativa*, 20. págs. 7-36.
Bartolomé, M. (1994). "La investigación cooperativa", en García Hoz, V. (dir.). *Problemas y métodos de investigación en educación.* Madrid: Rialp, págs. 376-403.
Bartolomé, (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa.* Barcelona: DULAC Edicions.
Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (coords.) (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la Universidad.* Barcelona: PPU.
Bartolomé, M. et alt. (1991). "Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña", en *Revista de Investigación Educativa*, 17. págs. 103-118.
Bartolomé, M. y Panchón, C. (1995). "Análisis de contextos educativos diferenciados desde el enfoque cualitativo", en *Revista de Investigación Educativa*, 26, págs. 95-126.
Bas, J. M. (2002). "Los datos sobre a calidad", en VV.AA. *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo.* Madrid: Santillana, págs. 37-59.
Beare, H. et alt. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección.* Madrid: La Muralla.
Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica.* Barcelona: Barcanova.
Benedito, V. (coord.) (2002). *Anàlisi de necessitas de formació del professorat de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.* Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa (informe d'investigació).
Benedito, V. et alt. (1991). *La formación del profesorado universitario.* Madrid: Subdirección general de Formación del Profesorado del MEC.
Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia.* Barcelona: El Roure.
Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas.* México: FCE.
Bertalanffy, L. (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas.* Madrid: Alianza Editorial.
Bertrán J. A. (1999). "La nueva frontera de la instrucción", en *Revista de Educación*, 320, págs. 99-119.
Beauchamps, G. A. (1981). *Curriculum Theory.* Peacock: Ithaca III.
Birzea, C. (1980). *Una didáctica por objetivos.* Madrid: Morata.
Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa.* Barcelona: Ceac.
Bisquerra, R. (1989b). *Introducción conceptual al análisis*

multivariable. Un enfoque informático de los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU.
Bisquerra, R. y Álvarez, V. (1996). "Modelos de intervención en educación", en Álvarez Rojo, M. y Bisquerra, R. (coords.), *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Praxis.
Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria.* Salamanca: Amarú.
Blanco, F. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto.* Lleida: Universidad de Lleida.
Blázquez, F. y cols. (1998). "Evaluación procesual y final. Hacia un enfoque convergente", en Medina, A. et alt., *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED, págs. 179-198.
Block, A. (1976). *Innovación educativa.* México: Trillas.
Bloom, B. et alt. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longmans.
Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Barcelona: Hora.
Bogdan, R. G. y Biklen, S. K. (1992).*Qualitative Research for Education.* Boston: Allyn & Bacon.
Bolívar, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la enseñanza.* Madrid: Síntesis.
Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Alauda-Anaya.
Bolívar, A. (1995). *Conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Granada: FORCE, Universidad de Granada.
Bolívar, A. (1998). "Evaluación cualitativa: técnicas", en Medina, A. et alt., *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED, págs. 159-177.
Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis.
Bonjour, L. (1985). *The Structure of Emperical Knowledge.* Cambridge & Londres: Harvard University Press.
Brackenbury, J. (2000). "Canadá: Informe nacional de evaluación", en *Revista de Educación*, 321, págs. 47-60.

Brezinski, C. (1993). *El oficio de investigador.* Madrid: Siglo XXI.
Bricall. J. M. (2000). *Universidad 2mil.* Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
Briones, G. (1991). *La evaluación de programas sociales.* México: Trillas.
Buendía, L. (1998). "La investigación por encuesta", en Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGrawHill, págs.120-155.
Buendía, L. (1999). "El proceso de la investigación empírico-experimental", en Buendía, L. et alt., *Modelos de análisis de la investigación educativa.* Sevilla: Alfar, págs. 175-214.
Buendía, L. (edr.) (1993). *Análisis de la investigación educativa.* Granada: Universidad de Granada.
Buendía, L. y Fernàndez Cano, A. (1995). "Estudios evaluativos en diferentes contextos", en *Revista de Investigación Educativa*, 26, págs. 159-184.
Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.
Buendía, L. et alt. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa.* Sevilla: Alfar.
Bunge, M. (1981). *La ciencia: su método y su filosofía.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Bunge, M. (1983). *La investigación científica.* Madrid: Ariel. (2.ª ed. corregida).
Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología.* Madrid: Alianza Editorial.
Bunge, M. (1980). *Epistemología.* Barcelona: Ariel.
Caballero, A.; García Nieto, N.; Lázaro, A. y Municio, P. (1995). "Perspectivas en la elaboración de instrumentos diagnósticos", en *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa*, Ponencia II. Valencia, AIDIPE, págs. 23-28.
Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación.* Madrid: Síntesis.
Cajide, J. (1994). "Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria", en *Bordón*, 46 (4), págs. 389-405.
Calderhead, J. (1997). "La investigación educativa en Europa en los últimos diez años", en *Revista de Educación*, 312, págs. 9-20.

Camilloni, A. R. et alt. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Barcelona: Paidós.
Camps, V. (1994). *Los valores en educación.* Madrid: Alauda-Anaya.
Candoli, C.; Cullen, K. y Stufflebeam, D. L. (1995),. "Analysis of alternative evaluations models", en *Journal of Personal Evaluation in Education*, 9 (4), págs. 369-382.
Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid: La Muralla.
Cardinet, J. (1981). *Contre la sélection scolaire à l'école obligatoire.* Neuchâtel: IRDP.
Carnoy, M. (1999). "Globalización y reestructuración de la educación", en *Revista de Educación*, 318, págs. 145-165.
Carnoy, M. (2001). "El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa", en *Revista de Educación*, n.º extra, págs. 101-110.
Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona: Leartes.
Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción.* Sevilla: Díada.
Carr, W. (1993b). "La calidad de la enseñanza", en Carr, W. (1993), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción.* Sevilla: Diada, págs. 5-24.
Carr, W y Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
Carro, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa.* Madrid: La Muralla.
Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo.* Zaragoza: Edelvives.
Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.
Casanova, U. y Berliner, D. (1997). "La investigación educativa en Estados Unidos: El último cuarto de siglo", en *Revista de Educación*, 312, págs. 43-80.
Castejón, J. (1994),. "Estabilidad de los diversos índices de eficacia de los centros educativos", en *Revista de Educación*, 24. págs. 45-60.

Castell, M. (1996/2001). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red.* Madrid: Alianza.
Castell, M. et alt. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós.
Castro, M. (1997). *Meta-análisis: aportaciones metodológicas a la síntesis cuantitativa de la evidencia. Un estudio comparativo en Monte Carlo.* Madrid: Universidad Complutense.
Castro, M. y Gaviria, J. L. (1999). "Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano", en *Revista de Educación*, 320, págs. 295-307.
Cerdán J. y Grañeras, M. (1999). *La investigación sobre el profesorado.* Madrid: CIDE.
Chalmers, A. F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
Chassapis, D. (1997). "Elementos de la calidad de la formación profesional: Tendencias actuales y temas principales", en CEDEFOP, *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos.* Salónica: CEDEFOP, págs. 105-106.
Churchland, P. S. (1987). "Epistemology in the Age of Neurosciencie", en *Journal of Philosophy*, LXXXIV, 10, págs. 544-553.
Clark, CH. y Peterson, P. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M. C. (edr.), *La investigación de la enseñanza III.* Barcelona: PaidósMEC, págs. 444-539.
Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education.* London: Rouledge-Palmer.
Colás, M. P. (1994). "La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación", en *Bordón*, 46 (4), págs.407-422.
Colás, M. P. (1997). "La investigación en la práctica", en *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 119-142.
Colás, M. P. (1998). "Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación", en Buendía et alt., *Métodos de*

investigación en psicopedagogía. Sevilla: Alfar, págs. 226-219.
Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla: Kronos.
Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.
Coll, C. (1987). *Psicología y currículum.* Barcelona: Laia.
Comision Europea (2003). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education.* Bruxelas: Eurydice, http://www.eurydice.org/survey5/en/competences_cles.html
Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1998). *Estándares para la evaluación de programas.* Bilbao: Mensajero.
Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores.* Bilbao: Mensajero.
Consejo de Universidades (2002). *Formación evaluadores externos - PCU. Material en soporte informático.* Madrid: Secretaria General Consejo de Universidades.
Consejo de Universidades (2002). *II Plan 2001-2006. Formación Evaluadores Externos-PCU. Sistemas de calidad.* Madrid: Consejo de Universidades.
Contreras, J. (1998). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Madrid: Morata.
Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación Perspectivas actuales.* Madrid: Santillana.
Corominas, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria", en *Revista de Educación*, 325, 299-331.
Coronel, J. M. (1998). *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil.* Madrid: Anaya.
Cosgrove, J. (2000). "El sistema nacional de evaluación de resultados educativos: Irlanda", en *Revista de Educación*, 321, págs. 23-34
Cronbach, L. et alt. (1980). *Toward reform of program evaluation.* San Francisco: Jossey Bass.

D'Hainault, L. (1970). "Un modele pour la determination et la sélection des objectifs pédagogiques du domain cognitif", en *Enseignament programmé*, 11.
Dalin, P y Rust V. (1983). *Can schools learn?* Oxford: Nfer-Nelson.
Darling-Hammond, L. (2000). "Reforming teacher prepartion ans licensing: Debating the evidence", en *Teachers College Record*, 102 (1), págs. 28-45.
Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.
De la Orden, A. (1982). *La evaluación Educativa.* Buenos Aires: Proyecto CINAE.
De la Orden, A. (1986). "El currículum en la edad preescolar", en *Enciclopedia de la educación preescolar. I.* Madrid: Santillana, págs. 85-96.
De la Orden, A. (1990). "Evaluación de los efectos de los programas de intervención", en *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 61-76.
De la Orden, A. (dir.) (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación", en *Revista Electrónica de Evaluación Educativa, RELIEVE*, 3 (1-2), http://www2.uca.es/RELIEVE/3N1-2.HTM, 03/04/01.
De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). "La investigación educativa: Naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativa", en *Revista de Investigación Educativa*, 17-1, págs. 7-32.
De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículum.* Madrid: Dykinson.
De la Torre, S. (coord.) et alt. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos.* Madrid: Escuela Española.
De la Torre, S. (coord.), (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro.
De la Torre, S. (1993), *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.
De la Torre, S., Jiménez, B. et alt. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudios de caso.* Madrid: Escuela Española.
De Miguel, M. (1988). "Paradigmas de investigación educativa", en Dendaluce, I. (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación*

educativa. Madrid: Narcea, págs. 60-77.
De Miguel, M. (1989). "Metodología de la Investigación participante y desarrollo comunitario". *Actas Jornadas de educación permanente.* Gijón: UNED.
De Miguel, M. (1990). "La investigación en la acción, un paradigma para el trabajo social", en Marín, R y Pérez, G., *Investigación en animación socio cultural.* Madrid: UNED, págs. 75-90.
De Miguel, M. (1991). "Diseños de investigación sobre organizaciones educativas. Evaluación del cambio institucional", en Sociedad Española de Pedagogía, *La calidad de los centros educativos II.* Madrid: SEP, págs. 305-330.
De Miguel, M. (1995). "Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior", en *Revista de Educación*, 306, págs. 427-453.
De Miguel, M. (1997). "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico", en *Revista de Investigación Educativa*, 15-2, págs. 145-178.
De Miguel, M. (1997b). "La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación", en *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, págs. 171-186.
De Miguel, M. (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente", en *Revista de Educación*, 315, págs. 67-83.
De Miguel, M (1999). "La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso", en *Revista de Investigación educativa*, 19 (2), págs. 345-358.
De Miguel, M. (2000). "La evaluación externa de un programa de Educación Social", en Pérez Serrano, G. (coord.), *Modelos de investigación cualitativa.* Madrid: Narcea.
De Miguel, M. (2002). Materiales propios fotocopiados para un curso de Doctorado. Departamento de Pedagogía URV: Tarragona (gentileza del autor).
De Miguel, M. (2002b). "Modelos y diseños en la evaluación de programas", Materiales propios fotocopiados para un curso de

Doctorado. Departamento de Pedagogía URV: Tarragona (gentileza del autor).
De Miguel, M.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (edrs.) (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
De Vicente, P. (coord.) (2000). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: Universidad de Deusto.
Del Rincón, D. et alt. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Dyckinson.
Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1996). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
Delors, J. (1996). *Informe Unesco. La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-Unesco.
Deming, W. (1986). *Out of the crisis.* Cambridge: MIT Center for Advanced Engineering Study.
Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis.* Madrid: Díaz de los Santos.
Dendaluce, I. (1995). "Avances de los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica", en *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), págs. 9-32.
Dendaluce, I (1998). "Algunos retos metodológicos", en *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), págs. 7-24.4
Dendaluce, I. (1999). "La investigación educativa ante el tercer milenio", en *Bordón*, 51 (4), págs. 363-376.
Denzin, K. y Lincoln, Y. S. (edrs.) (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks. California: Sage Publications.
Denzin, N. K (1997). "Triangulation in educational research", en Keeves, J.P. (edr.), *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook.* Oxford: Elsevier Science, págs. 3 18-322.
Denzin, N. K. (1999). "Biographical research methods", en Keeves J.P. y Lakomski, G. (edrs.), *Issues in Educational Research.* Oxford: Elsevier Science.
Derrida, J. (1993). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía.* Barcelona: Paidós-ICE-UAB, 2.ª ed.

Descartes, R (s/f). *Discurso del método.* Madrid: Biblioteca de los grandes pensadores.
Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos.* Barcelona: Paidós-MEC.
Díaz Barriga, A. (1994). *Currículum y evaluación escolar.* Buenos Aires: Rei Argentina-Aique Grupo Editor.
Dockrell, W. y Hamilton, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid: Narcea.
Drago, T. (2001). "La globalización es mucho más que la pura economía", en *Revista de educación*, n.º extra, págs. 83-90.
Dubar C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* París: Presses Universitaires de France (PUF).
Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions.* París: Armand Colin.
Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente.* Buenos Aires: Novedades Editoriales.
Durkheim, E. (1974). *Las reglas del método sociológico.* Madrid: Morata.
Eisner, W. E. (1983). "Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?", en Gimeno y Pérez Gómez (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal. págs. 257-264.
Eisner, W. E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar.* Barcelona: Martínez Roca.
Eisner, E. W. (1988). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Málaga: Aljibe.
Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.
England, J. (1989). "Tres formas de entender la administración educativa", en VV.AA. (edrs.), *Teoría crítica de la administración educativa.* Valencia: Universidad de Valencia, págs. 75-112.
Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C. (Comp.), *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación II.* Barcelona: Paidós, págs. 195-302.

Escudero, J. M. (1984). "La renovación pedagógica: algunas perspectivas técnicas y prácticas", en Escudero, J. M. y González, M. T., *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel de profesor.* Madrid: Escuela Española, págs. 15-92.
Escudero, J. M. (1987). "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, págs. 5-39.
Escudero, J. M. (1993), "La formación del profesorado centrada en la escuela", en Lorenzo, M. y Sáez, O. (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica.* Alcoy: Marfil, 321- 337.
Escudero, J. M. (1998). "Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha", en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.* Madrid: Dpto. DOE Universidad Complutense-UNED, págs.201-216.
Escudero, J. M. (coord.) (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en educación secundaria.* Barcelona: ICE-Horsori.
Escudero, T. (1993). "Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria", en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, págs. 3-59.
Escudero, T. (1997). "Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: Una revisión comentada", en *Revista de Educación*, 314, págs. 7-27.
Escudero, T. (1999). "Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, págs. 69-86.
Espín, J. V. y Rodríguez, M. (1994). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat.* Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
Estebaranz, A. (1994). "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza aprendizaje ", en Villar, L. M. (coord.) (1994), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas.* Barcelona: PPU, págs. 245- 296.
Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla: Universidad de Sevilla.
Estebaranz, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). *Aprender a enseñar en*

la universidad. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo GID.
Esteve. J. M. (1987). *El malestar docente.* Barcelona: Laia.
Etkin, J. (1993). *La doble moral de las organizaciones.* Madrid: McGraw-Hill.
Etxeberria, J. (2000). *Estadística aplicada: Análisis de datos.* Servicio Editorial Universidad del País Vasco, vols. 1 y 2.
Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria.* Barcelona: Ariel.
Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbits sociales y de la salud.* Madrid: Síntesis.
Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía.* Madrid: Síntesis.
Fernández Cano, A. (2001). "Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente", en *Revista de Educación*, 324, págs. 155-170.
Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores.* Granada: FORCE.
Fernández Enguita, M. (2001). "Las profesiones como poder social: el caso del profesorado", en *Revista de Educación*, 324, págs. 143-154.
Fernández Enguita, M. y Sánchez, J. (1999),. *Sociología de la Educación.* Barcelona: Ariel.
Fernández Huerta, J. y Fernández Pérez, M. (1983). *Didáctica-Curso de Adaptación.* Madrid: UNED.
Fernández Pérez, M. (1974). *Evaluación escolar y cambio educativo.* Madrid: Morata, (1986, 2.ª edición).
Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente.* Madrid: Escuela Española.
Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar.* Madrid: Siglo XXI.
Fernández Rodríguez,, E. (2001). "¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?", en *Revista de Educación*, 325, págs. 201-217.
Ferrández, A. (1990c). "Ponencia: La organización escolar como objeto de estudio", en *Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ferrández, A(1998). "Globalización e interdisciplinariedad", en *I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, págs. 44-53.
Ferrández, A. (coord.) (1996). *Didáctica General.* Barcelona: OUC.
Ferrández, A. y González, A. (1990). *La programación del aprendizaje.* Madrid: Fondo de Formación.
Ferrández, A. y Jiménez, B. (1990). *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos.* Madrid: Fondo de Formación.
Ferrández, A. et alt. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional.* Barcelona: Octaedro
Ferrández, A. y Sarramona. J. (1976). *La educación: Constantes y problemática actual.* Barcelona: Ceac.
Ferrández, A.; Sarramona. J. y Tarin, L. (1976). *Tecnología didáctica.* Barcelona: Ceac.
Ferreres, V. S. (1998). "Evaluación de la formación del profesorado no universitario. La evaluación como mejora: autoevaluación, responsabilidad y autonomía", en *Actas del Congreso La formación del profesorado. Evaluación y calidad.* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad y Departamento de Educación, págs. 73-87.
Ferreres, V. S. (2002). "La profesionalidad", en Jiménez, B. y Megías, R., *Formación profesional. Orientaciones y recursos.* Barcelona: Praxis. págs. 151-164.
Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.* Barcelona: PPU.
Ferreres, V. (coord.), (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación.* Barcelona: Oikos-Tau.
Ferreres, V.; Jiménez, B.; Barrios, Ch. y Vives, M. (1998). "Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria", en *Revista de Educación*, 317, págs. 121-142.
Ferreres, V. e Imbernón, F. (edrs.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis.
Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método.* Madrid: Ariel.
Feyerabend P. K. (1981). *Tratado contra el método.* Madrid: Tecnos.

Feyerabend, P. K. (1984). *Adiós a la razón.* Madrid: Tecnos.
Feyerabend, P. K. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación y reducción.* Barcelona: Paidós-ICE-UAB.
Finkielraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento.* Barcelona: Anagrama.
Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring Education: Indicator, Quality and Effectivennes*, London, Cassell.
Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico.* Madrid: Narcea.
Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.
Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.
Friedmann, J. (2001). *Planificación en el ámbito público.* Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
Fuentemayor, A. y Granell, R. (2000). "La calidad de la educación: Una aproximación conceptual", en *Revista de Educación*, 323, págs. 29-42
Gadamer, H. G. (1977). *Philosofical Hermeneutic.* Berkeley: University of California Press.
Gadamer. H. G. (1984). *Verdad y método.* Salamanca: Sígueme.
Gagne, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* México: Diana.
Gagne, R. M. y Biggs, L. (1976). *Planificación de la enseñanza.* México: Trillas.
Gagne, R. M. (1970). *Las condiciones del aprendizaje.* Madrid: Aguilar.
Gairín, J. (1996). *La organización escolar: texto y contexto de actuación.* Madrid: La Muralla.
Gairín, J. (1997). "La organización institucional como contexto interno de referencia", en Gairín, J. y Ferrández, A. (coords.). *Planificación y gestión de las instituciones de formación.* Barcelona: Praxis. 83-128.
Gairín, J. (1997b). "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo", en *Alta Dirección*, 191, 85-94.
Gairín, J. y Darder, P. (coords.) (1995). *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis.
Gairín, J. y Ferrández, A. (coords.), (1997). *Planificación y gestión de*

las instituciones de formación. Barcelona: Praxis.
Garanto, J. y Del Rincón, D. (1992). "El estudio de casos", en García Pastor, C. (coord.). *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos.* Salamanca: Amarú, págs. 47-75.
García Nieto, N., Cermeño, F. y Fernández Tarrero, M. T. (1992), *La tutoría en las enseñanzas medias: esquemas y guiones de trabajo. Carpeta 3.* Madrid: Publicaciones ICCE.
García Ramos, J. M. (1995). "La evaluación institucional a través de los departamentos de recursos humanos de una institución universitaria privada", en *Bordón*, 47 (1), págs. 17-30.
García Ramos, J. M. (1997). "Análisis factorial confirmatorio de la valoración del constructo competencia docente del profesor universitario", en *Bordón*, 7 (3), págs. 361-391.
García Ramos, J. M. (1998). "Análisis de las estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente el profesor universitario", en *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), págs. 155-188.
Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnometodology.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
Gauthier, D. (1994). *La moral por acuerdo.* Barcelona: Gedisa.
Gaviria, J. L. (1999). "La paradoja de Simpson y la interpretación de resultados de las evaluaciones de rendimiento académico en el sistema educativo", en *Revista de Educación*, 318, págs. 211-223.
Gazïel, H.; Warnet, M. y Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI.* Madrid: La Muralla.
Gewerc, A. y Montero, L. (2000). "Victor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela", en *Revista de Educación*, 321, págs. 371-398.
Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico.* Buenos Aires: Amorrortu.
Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza.
Gimeno, J (2001). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas", en *Revista de Educación*, págs. 12 1-142.
Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la*

eficacia. Madrid: Morata.
Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
Gimeno, J. (1994). "La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares", en *Signos*, 13, págs. 4-20.
Gimeno, J. (1996). *La transición a la escuela secundaria.* Madrid: Morata.
Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.
Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (comp.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.
Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1991). *Comprender para transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.
Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona: Paidós.
Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa.* Barcelona: Graó.
Godegebuure, L.; Maassen, P. y Westerheiden, D. (1990). "Quality Assessment in Higher Education", en Godegebuure, L. et alt. (edrs.), *Peer Review and performance Indicators.* Utrech: Lemma B.V., págs. 15-36.
Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa.* Madrid: Morata.
Goffee, R. y Jones, G. (2001). *El carácter organizacional.* Barcelona: Gránica.
González Soto, A. P. (1999). "La evaluación de los planteamientos institucionales", en Jiménez, B. (edr.), (1999), *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis. págs. 207-236.
González Soto, A. P. (2001). "Sistema metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coords.). *Didáctica General para Psicopedagogos.* Madrid: UNED, págs. 279-3 15.
González Soto, A. (coord.) (2002). *Enseñanza, profesores y universidad.* Tarragona, Servei de Publicacions ICE-URV.

Goodlad, J. I. (1990). "Better Teacher for our Nation's Schools", en *Phi Delta Kappaan*, 72-3, págs. 185-194.
Goodman, P. (1973). *La des-escolarización obligatoria.* Barcelona: Fontanella.
Green, D. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Alcoy: Marfil.
Guba, E. G. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno, J. y Pérez, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, págs. 144-165.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* London: Sage Publications.
Guidens, A. et alt. (1994). *Habermas y la modernidad.* Madrid: Cátedra.
Gutiérrez, G. (2000). *Ética y decisión racional.* Madrid: Síntesis.
Haack, S. (1997). *Evidencia e investigación. Hacia la reconstrucción en epistemología.* Madrid: Tecnos.
Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Tecnos.
Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos.
Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.
Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid: Taurus.
Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid: Tecnos.
Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía.* Barcelona: PPU.
Hargreaves, A. (1995). "La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza", en *Kikirikí*, 35, págs. 49-6 1.
Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
Hargreaves, A. (1997). "La investigación educativa en la era postmoderna", en *Revista de Educación*, 312, págs. 111-130.
Harrow, A. (1973). *Taxonomía del ámbito psicomotor.* Alcoy: Marfil.

Harvey, L. y Green, D. (1993). "Defining Quality", en *Assessment of de Quality of Higher Education*, 18, págs. 9-34.
Hassan, I. (1982). *The dismemberment of Orfeus.* Wisconsin: University of Wisconsin Press.
Hayman, J. L. (1974). *Investigación y educación.* Buenos Aires: Paidós.
Heck, R. y Marcoulides, G. (1996). "The assesment of principal performance: a multinivel evaluation approach", en *Journal of personnel evaluation in education*, 10 (1), págs.11-28.
Hempel, C. G. (1988). *La explicación científica. Estudios sobre filosofía de la ciencia.* Barcelona: Paidós.
Hernández Pina, F. (1993b). "Concepciones en el estudio del aprendizaje de estudiantes universitarios", en *Revista de Investigación educativa*, 22, 117-150.
Hernándes Pina, F. (2002). "Docencia e Investigación en Educación Superior", en *Revista de Investigación educativa*, 20 (2), 271-302.
Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Hill, P. et alt. (1995). *SIIS: Schol Improvement Information Service.* Melbourne: University Press.
Hill, P. y Rowe, K. (1996). "Multilevel modelling in schools effectiveness research", en *School Effectiveneeness and Schools Improvement*, 7, págs. 1-34.
Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales.* Barcelona: Ariel.
Hooker, C. A. (1999). "El naturalismo y las perspectivas de la epistemología evolutiva y de la razón", en García, E. y Muñoz, J. (comp.). *La teoría evolucionista del conocimiento.* Madrid: Editorial Complutense, págs. 19-55.
Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor.* Barcelona: PPU.
Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica.* Barcelona: Seix Barral.
House, E. R. (1980). *Evaluating with validity.* Beberly Hill: Sage.
House, E. R. (1992). "Tendencias en evaluación", en *Revista de Educación*, 299, págs. 43-56.

House. R. (1993),. *Profesional Evaluation. Social impact and political consequences.* London: Sage.
House, E. R. (1994). *Evaluación: ética y poder.* Madrid: Morata.
House, E. R. y Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social.* Madrid: Morata.
Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). "Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos", en *Revista de Educación*, 300, págs.173-189. (versión digital: http://www.eurydice.org/survey5/en/competences_cles.html)
Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel: Delachauz & Niestlé.
Huberman, M. (1990). "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", en *Qurriculum*, 2, págs.139-159.
Husserl, E. (1961). *La Idea de la Fenomenología.* Buenos Aires: Oriente.
Ibar; M. G. (2002). *Manual general de evaluación.* Barcelona: Octaedro-EUB.
Illich, I. (1971). *Une societé sans école.* París: Suil.
Imbernón F. (1994). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.
INCE (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria 1997.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
INCE (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto piloto Europeo.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
INCE (2000). *Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria. 1999. Avance de resultados.* Madrid: INCE.
INCE (2000b). *Evaluación de la educación primaria: datos básicos.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, INCE.
INCE (2001). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Datos básicos.* Madrid: INCE.
Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio:*

desarrollo profesional en Cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros. Tesis Doctoral editada en http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1204102-163449/
Iranzo, P., Barrios, Ch. y Ferreres, V. S. (2004). *Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de docencia.* III Simposyum Iberoamericano de docencia Universitaria, AIDU, Universidad de Deusto (En prensa).
Iranzo, P. y Ferreres, V. S. (2003). "Investigar la Formació Permanent del Professorat per a millorar els processos de desenvolupament professional i la qualitat dels programes i institucions organitzadores", en *Universitas Tarraconensis*, XXVII, 3ª època, Tarragona, Universitat Rovira i Virgii, págs. 101-147.
Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
Jackson, P. W. (1992). *Handbook of Research of Curriculum.* New York: McMillan.
Jiménez, B. (1990). *Didáctica de la formación socio-política.* Madrid: Fondo de Formación.
Jiménez, B. (1995). "La formación del profesorado y la innovación", en *Educar*, 19, págs. 33-46.
Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB.
Jiménez, B. (1996b). "Los formadores", en *Educar*, 20, págs. 13-27.
Jiménez, B. (1997). "L'avaluació", en Antón (coord.), *Formació inicial del professorat d'Educació Secundaria: Qüestions Pedagògiques.* Tarragona: El Mèdol, págs. 99-116.
Jiménez, B. (1997b). "Estrategies metódiques", en Antón (coord.), *Formació inicial del professorat d'Educació Secundaria: Qüestions Pedagògiques.* Tarragona: El Mèdol, págs. 67-78.
Jiménez, B. (1998). "La formación y la acción de los formadores en Educación no formal". *Actas del V Congreso CIOE.* Madrid, Dpto. DOE Universidad Complutense, págs. 1117-1125.
Jiménez, B. (1998b). "Prólogo" en Barrios, Ch., *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria.* Barcelona: Oikos-Tau, págs. 9-16.

Jiménez, B. (1999b). "Evaluación de la docencia", en Jiménez, B. (edr.), *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis, págs. 173-206.

Jiménez, B. (2002b). "La innovación y la formación", en *Revista Formación XXI*, 3, págs. 32-39.

Jiménez, B. (2002c). "Diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza: Evaluación", en González Soto, A., *Enseñanza, profesores y universidad.* Tarragona: Servei de Publicacions ICE-URV, págs. 109-142.

Jiménez, B. (edr.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis.

Jiménez, B. y Ferreres, V. (2001). "¿Necesidad de mejora o control administrativo en la evaluación universitaria? Unas reflexiones", en *Revista Universitas Tarraconensis*, XXV, págs. 27-38.

Jiménez, B. y Megías, R. (coords.), (2002). *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos.* Barcelona: Praxis.

Jiménez, B. et alt. (1996). "Actitudes del profesorado ante la innovación y el cambio", en *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía (III), Innovación pedagógica y políticas educativas.* San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía, Universidad del País Vasco, págs. 55-79.

Jiménez, B. y Santos Guerra, M. A. (1999). "La evaluación del profesorado", en Ferreres, V. S. e Imbernón, F. (edrs.), *Formación y actualización de la función pedagógica*, Madrid: Síntesis, págs. 247-282.

Jiménez, B.; González, A. y Ferreres, V. S. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa.* Barcelona: PPU.

Joint Comitte on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo.* México: Trillas.

Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza.* Madrid: Anaya.

Juran, J. M. y Gryna, F. M. (1988-1993). *Manual de control de calidad. I y II.* Madrid: McGraw-Hill.

Kallaghan, T. (1999). "Igualdad y calidad en la educación irlandesa", en *Revista de Educación*, 319, págs. 61-67.

Kane, M. y Mitchael, R. (edrs.) (1996). *Implementing Performance Assessment, Promises, Problems and Challenges.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
Katz, D. y Khan, R. L. (1976). "Tipos de organizaciones", en VV.AA., *Lecturas sobre organización.* México: Trillas.
Kaufman, R. (1978). *Planificación de sistemas educativos.* México: Trillas, 5ª reimp.
Keeves, J. P. y Lakomski, G. (edrs.) (1999). *Issues in Educational Research.* Oxford: Elsevier Science.
Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.
Kemmis, S. (1989). "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation", en HOUSE, E. R. (edr.), *New Directions in Educational Evaluation.* London: The Falmer Press, págs. 117-140.
Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación.* Barcelona: Laertes.
Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología.* México: Nueva Editorial Interamericana.
Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento.* México: Nueva Editorial Interamericana.
Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento.* México: Interamericana.
Kerr, J. F. (1968). *Changing the curriculum.* London: University of London Press.
Khattri, N. y Sweet, D. (1996). "Assessment Reform: Promises and Challenges", en Kane, M. K. y Mitchel, R. (edrs.). *Implementing Performance Assessment. Promises, Problems and Challenges.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, págs. 1-21.
Kimball, B. A. (1988). "The problem of teachers' autority in light of the structural analysis professions", en *Educational Theory*, 38 (1), págs. 1-9.
Klimovski, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico.* Buenos Aires: A.Z Editora.
Kogan, M. (1996). "Les systèmes éducatifs: comment cuivre leur

fonctionnement, les contrôler et les diriger", en OCDE. *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs.* París: OCDE, págs. 27-52.
Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós (2ª reimpr, 1ª ed. 1990; original inglés 1980).
Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas.* Madrid: Tecnos.
Kuhn, T. S. (1984). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica, 9ª ed.
Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos.* Barcelona: Paidós-ICE-UAB.
Kuhn, T. S. (1993). "Afterwords", en Horwich, P. (dir.), *World Changes. Thomas Kuhn and the Nature of Sciencie.* Cambridge (Massachussets): The MIT Press, 3 11-341.
Kvale, S. (1992). "La evaluación y la descentralización de los conocimientos", en *Revista de Educación*, 299, págs. 119-142.
Kvale, S. (1996). *Interviews.* London: Sage Publications.
Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de aprendizajes.* Madrid: Cincel.
Lakatos, I. L. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid: Alianza (1998 3ª reimpresión).
Landsheere, G. y V. (1977). *Objetivos de la educación.* Barcelona: Oikos-Tau.
Landsheere, G. (1986). *La recherche en education dans le mond.* París: PUF.
Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignant. Sens et enjeu d'une politique institutionnelle.* París: PUF.
Latorre, A. et alt. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: G.R.
Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico.* Madrid: Encuentro Ediciones. p.o. 1984.
Lieberman, A. y Miller, L. (edrs.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.
Lledó, E. (1975). "El horizonte de las formas simbólicas", en *Sintagma*, 9, 27-41.

Lütterfelds, W. (1999),. "Una crítica trascendental a la teoría evolucionista del conocimiento", en García, E. y Muñoz, J. (comp.), *La teoría evolucionista del conocimiento.* Madrid: Editorial Complutense, págs. 113-130.
Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra.
Lyotard, J. F. (1987). *La posmodernidad explicada a niños.* Barcelona: Gedisa.
Ministerio de Administraciones Públicas (2000). *Guía de autoevaluación para la administración pública. Modelo Europeo de Gestión de calidad 2000.* Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
MEC (1989a). *Diseño curricular base. Educación Primaria.* Madrid: MEC.
MEC (1989b). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo.* Madrid: MEC.
MEC (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de acción.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
MacPherson, E. (1998). "Caos en el currículum", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, págs.146-168.
Madaus, G.; Scriven, M. S. y Stufflebeam, D. L. (2000). *Evaluations Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.* Boston: Kluwer-Nijhofl Publishing (13 . ª ed.).
Mager, R. F. (1974). *Formulación operativa de objetivos didácticos.* Madrid: Morova.
Mager, R. F. (1975). *Medición del intento educativo.* Buenos Aires: Guadalupe.
Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.
Marcello, C. (1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza.* Barcelona: PPU.
Marcelo, C. et alt. (1997). "El proyecto docente", en Blázquez, F. González, T y Terrón, J. (coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria.* Badajoz: ICE Universidad de Extremadura, págs. 11-88.
Marcelo, C. et alt. (2001). *La función docente.* Madrid: Síntesis.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza Editorial.
Marcuse, H. (1984). *El hombre unidimensional.* Barcelona: Ariel.
Martin, L. L. y Kettner, P. M. (1996). *Measuring the Performance of Human Service Programs.* Thousand Oaks: Sage Publications.
Martínez Bonafé, J. B. (1990). "El estudio de caso en la investigación educativa", en Martínez Rodríguez, J., *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada, págs. 57-68.
Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: UNED.
Martínez Rodríguez, J. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada.
Mateo, J. (1990). "La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa", en *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, págs. 95-112.
Mateo, J. (1999). "Evaluación e investigación", en Mateo (dir.), *Enciclopedia General de la Educación*, 2. Barcelona: Océano, págs. 532-585.
Mateo, J. (1999b). "Investigación educativa", en Mateo (dir.), *Enciclopedia General de la Educación*, 2. Barcelona: Océano, págs.585-647.
Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Barcelona: ICE- UAB-Horsori.
Mateo, J. (2000b). "La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia", en *Revista de Investigación Educativa*, 18-1, págs. 7-36.
Mateo, J y Rodríguez Espinar, S. (1984). "Precisiones y limitaciones explicativas en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas", en *Revista de Investigación Educativa*, 4, págs. 103-133.
Mateo, J y Vidal, C. (coords.) (1997). *Enfoques, métodos y ámbitos de la investigación psicopedagógica.* Barcelona: UOC, págs. 1-103.
Materi, L. y Bähler, N. R. (1984). *Administración escolar. Planteamiento institucional.* Buenos Aires: El Ateneo.

Mayntz, R. (1982). "Las organizaciones y sus objetivos", en Mayntz, R. (edr.). *Sociología de la educación.* Madrid: Alianza Editorial, págs. 75-104.
Mayor, C. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.* Barcelona: Octaedro-EUB.
McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jurgen Habermas.* Madrid: Tecnos.
McCormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares.* Madrid: Morata.
McDonald, B. (1983). "La evaluación y el control de la educación", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, págs. 467-478.
McDonald, J. P. (2003). "El trabajo de los estudiantes y el aprendizaje del profesorado", en Lieberman, A. y Millar, L. (edrs.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro, págs. 247-275.
McIntyre, A. (1981). *After Virtue: A study of Moral Theory.* Londres: Duckworth.
Medina, A. (coord.) (1995),. *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Universitas.
Medina, A. y Sevillano, M. L. (1990). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, I. Madrid: UNED, págs. 671-856.
Miles, M. B. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis.* Beverly Hills: Sage.
Milman, J. y Darling-Hammond, L. (edrs.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid: La Muralla.
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Real Decreto, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, BOE de 18 de septiembre.
Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations,.* Englewood Cliffs: N.J, Prentice Hall.
Mitchel, C y Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teacher:*

Beyond nostalgia. London: The Falmer Press.
Monedero, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa.* Málaga: Aljibe.
Montero, L. (1997). "Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica", en *Innovación Educativa*, 7, págs. 69-77.
Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid: Secretaria General Consejo de Universidades.
Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento.* Madrid: Cátedra.
Moulines, C. U. (1991). *Pluralidad y recursión estudios epistemológicos.* Madrid: Alianza Editorial.
Municio, P. (1992). "La evaluación segmentada de programas", en *Bordón*, 43 (4), págs. 375-395.
Municio, P. (1993). "La evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, págs. 7-22.
Municio, P. (2001). "La evaluación de la interacción con el entorno en las instituciones educativas", en *Bordón*, 53 (4), págs. 563-580.
Murillo, F. J.; Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). "Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo Español", en *Revista de Educación*, 319, págs. 91- 113.
Neave, G. (1996). "L´'Enseignement supérier en transition: 25 ans d'experience", en *Gestion de l'enseignement supérier-IMHE*, 8, 3, págs. 54-78.
Nevo, D. (1983). "The reconceptualization of Educational Evaluation", en *Review of Educational Research*, 53, págs. 117-128.
Nieto, S. (2000). "El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia", en *Revista de Educación*, 322, págs. 305-324.
OCDE (1995). *Education at a Glande: OCDE indicators.* París: OCDE.
OCDE (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs.* París: OCDE.
Oroval, E. (edr.). *Planificación, Evaluación y Financiación de los*

Sistemas educativos. Madrid: Cívitas, págs. 99-131.
Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad.* Madrid: El Arquero, Revista de Occidente, 2ª ed.
Ouchi, W. (1984). *Teoría Z..* Barcelona: Ediciones Orbis.
Owens, R. G (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa.* Madrid: Santillana.
Padgett, D. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and rewards.* London: Sage.
Pascual, R. (2000). *Las universidades españolas ante la Europa del siglo XXI.* Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB.
Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation.* London: Sage.
Pérez Gómez, A. I. (1983). "Modelos contemporáneos en evaluación", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, págs. 426-449.
Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar y la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
Pérez Gómez, A.I. et alt. (edrs.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica.* Madrid: Akal.
Pérez Iriarte, J. L. (2002). "Indicadores para las políticas educativas de calidad en España", en *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo.* Madrid: Santillana, págs. 60-82.
Pérez Juste, R. (1986). *Evaluación de logros escolares.* Madrid: UNED.
Pérez Juste, R. (1994). "Investigación evaluativa", en García Hoz, V. (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Madrid: Rialp, págs. 404-418.
Pérez Juste, R.; López Rupérez, F.; Peralta, M. D. y Municio, P. (2000). *Hacia una Educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación.* Madrid: Narcea.
Pérez Ransanz, A. R. (1999). *Kuhn y el cambio científico.* México: Fondo de Cultura Económico.
Pérez Serrano, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Madrid: Dykinson.
Pérez Serrano, M. G. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid: La Muralla.
Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* París:

ESF.
Piaget, J. (1973). "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygostky", en *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Pléyade. (Reproducido en *Revista infancia y aprendizaje. Monográfico: La adquisición del lenguaje*, págs. 37-48).
Piaget, J. (1975). *Psicología y Pedagogía.* Barcelona: Ariel. 10ª ed.
Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid: Mondadori.
Popkewitz T. S. (1990). *La formación del profesorado: Tradición, teoría y práctica.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo.* Madrid: Tecnos.
Popper, K. (1979). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones.* Buenos Aires: Paidós.
Popper, K. R. (1982). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos, (1994, 9ª reimpresión).
Popper, K. y Lorenz, K. (1995), *El porvenir está abierto.* Barcelona: Matemás28- Tusquets.
Postic, M. y De Ketele J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea.
Postlethwaite, T. y Ross, N. (1992). *Effective school in reading. Implications for educational planners.* The Hague: IEA.
Poy, S. y Jiménez, C. (2002). *La inserción del pedagogo en el mercat laboral.* Tarragona: Departamento de Pedagogía, Informe de investigación.
Pozo, M. T. y Salmerón, H. (1999). "Tendencias conceptuales y metodológicas en evaluación de necesidades", en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, págs. 349-358.
Pring, R. (1984). "The problems of confidentiality", en Silbeck (edr.), *Evaluating the Curriculum in the Eighties.* Sevenoaks, Hoddes & Stougton, págs. 38-44.
Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation for Educational Pro gram Improvement and Assessment.* Berkley: McCutchan.
Puente, J. (2000). "La evaluación del sistema educativo español", en *Revista de Educación*, 321, págs. 81-96.
Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de*

vida en las ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Q.A.A. (1997). *Subjects Review Handbook: October 1998 to 2000.* Gloucester: Quality Assurance Agency.

Quine, W. (1953). "Two Dogmas of Empiricism", en *From a Logical Point of View*, Harward University Press (publicado en español, en Sacristán, M. (1962). *Desde un punto de vista lógico.* Barcelona: Ariel.

Quine, W. (1953b). "Epistemology Naturalized", en *Ontological Relativity and other essays*, 34, págs. 69-90.

Quine, W. (1971). *The Roots of Reference.* La Salle (Illinois): Open Court.

Quivy, R. y Campenhoudt, L.V. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales.* México: Limusa.

Rauret, G. (2002). "La cooperació de les agències europees en l'assegurament de la qualitat", material fotocopiado, reunión convocada por la Agència de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya: Girona.

Rawls, J. (1991). *Teoría de la justicia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Reason, P. (1994). "Three approaches to participative inquiry", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (edrs.). *Handbook of Qualitaive Research.* London: Sage Publications.

Rebollo, M. A. (1993). "Modelos de Evaluación: concepto y tipos", en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla: Kronos, págs. 33-54.

Resnick, D. P. y Resnick, L. B. (1996). "Performance assessment and the multiple functions of educational measurement", en Kane, M. K. y Mitchel, R. (edrs.), *Implementing Performance Assessment. Promises, Problems and Challenges.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, págs. 23-38.

Reesnik, M. (1998). *Elecciones. Una introducción a la teoría de la decisión*, Barcelona: Gedisa.

Rey, B. (1996). *Les competences transversales en question.* París: ESF.

Ribes, D. (1989). "Pluralismo teórico y límites de la Ciencia", en Feyerabend, *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo.*

Barcelona: Paidós-ICEUAB, págs. 9-35.
Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.
Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.
Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General I. Objetivos y evaluación.* Madrid: Cincel-Kapelusz.
Rodríguez Espinar, S. (1993). "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria. Otro punto de vista", en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, págs. 111-132.
Rodríguez Espinar, S. (1995). "Evaluación de la enseñanza universitaria", en Oroval, E. (edr.), *Planificación, evaluación y financiación del sistema educativo.* Madrid: Civitas, págs. 99-13 1.
Rodríguez Espinar, S. (1997). "La evaluación institucional universitaria", en *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, págs. 179-2 14.
Rodríguez Espinar, S. (1998). "El proceso de evaluación institucional", en *Revista de Educación*, 315, págs. 45-65.
Rodríguez Espinar, S.(2000). "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes" Ponencia en el *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e innovación.* Barcelona, Institutos Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona: Autónoma, Politécnica y Rovira i Virgili de Tarragona.
Rodríguez Espinar, S. (2002). "La evaluación de la calidad de la formación profesional", en http:/www.uv.es/soespe/2SeminarioS .Rodriguez.htm, 04/05/02.
Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.
Rodriguez, G. et alt. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist.* Barcelona: PPU.
Román, M. y Díez E. (1994). *Currículum y enseñanza.* Madrid: Eos.
Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo.* Madrid: Tecnos.
Rorty, R. (1996b). *Objetividad, relativismo y verdad.* Barcelona: Paidós.
Rosel, J. (1986). *Metodología experimental en Psicología.* Barcelona: Alamex.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1995). *Sociología de las organizaciones.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto, 2ª ed.

Salazar, C. (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo.* Madrid: Popular.

Sánchez, D. (1996). *Diccionario de Filosofía.* Madrid: Alderabán.

Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid: Akal.

Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Aljibe: Málaga.

Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

Scheerens, J. (1996). "¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de los centros?", en Villa, J., *La dirección participativa y evaluación de los centros.* Bilbao: El Mensajero, págs. 779-805.

Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós-MEC.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan:* Barcelona: Paidós.

Schuster, F. et alt. (1995). *El oficio del investigador.* Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Schwab, J. J. (1969). "The Practical: A Language for Curriculum", en *School Review*, 78, págs. 1-24.

Scriven, M. (1997). "Selección del profesorado", en Milman, J. y Darling-Hammon, L. (edrs.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid: La Muralla. págs. 107-146.

Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coords.), (2002). *Didáctica General para Psicopedagogos.* Madrid: UNED, págs. 23 1-279.

Sergiovanni, T. (1986), "Developing a relevant theory of administration", en Sergiovanni, T. y Corbally, J. (edrs.). *Leadership and Organizational Culture.* Illinois: University of Illinois Press, págs.

275-293.
Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogante. I. Métodos.* Madrid: La Muralla.
Shulman, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos.* Madrid: MEC-Paidós, págs. 9-9 1.
Stake, R. E. (1983), "La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica", en Dockrell, W. y Hamilton, D. (edrs.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid: Narcea, págs. 91-108. (Original, Stake, R. E. (1975), "Program Evaluation: Particulary Responsive Evaluation Education", en *Ocasional Paper*, series 5 (nov.), Michigan, University de Western Michigan).
Stake R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Morata: Madrid.
Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.
Stenhouse, L. (1990). "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación", en Martínez Rodríguez, J. (comp.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada, págs. 69-85.
Stern, E. (1996). "Stratégies dynamiques pour l'évaluation des programmes, le point de vue d'un évaluateur indépendent", en OCDE, *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs.* París: OCDE, págs. 53-69.
Sthal, T. H. et alt. (1993). *La organización cualificante.* Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, Eurotecnet.
Stich, S. P. (1983),. *From Folk Ps.hology to Cognitive Science.* Cambridge Massachusetts-London: Bradford Books, MIT Prees.
Strike, K. A. (1997). "Aspectos éticos de la evaluación educativa", en Millman, J. y Darling-Hammond (dtrs.). *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid. La Muralla. págs. 479-503.
Stufflebeam, D. L. (dir.), (2001). *Estándares de Evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de Educadores.*

Bilbao: Mensajero.
Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidós-MEC.
Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social actions programs.* New York: Russell Sage Foundation.
Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Troquel.
Tabatoni, P. (1995). "An European Institutional Audit", en *Higher Education in Europe*, XX, 1-2, págs. 108-115.
Tadeo da Silva, T. (1998). "Cultura y currículum como práctica de significación", en *Revista de estudios del currículum*, 2, págs. 59-77.
Tanner, D. y Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: McMillan.
Taylor, S. J. y Bogdan, (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: La búsqueda de los significados.* Buenos Aires: Paidós Estudio.
Tedesco, J. C. (2001). "Educación y hegemonía en el nuevo trabajo. Algunas notas e hipótesis de trabajo", en *Revista de Educación*, n.º extra, págs. 91-101.
Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica.* Barcelona: La Caixa.
Tejada, J. (1998). *Evaluación de programas: Guía práctica para su diseño.* Barcelona: UAB.
Tejada, J. (1999). "La evaluación: Su conceptualización", en Jiménez, B. (edr.), *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis, págs. 25-56.
Tejada, J. (1999b). *Proyecto Docente e investigador. Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
Tejedor, F. J. (1984). *Análisis de la varianza aplicada a la investigación en Pedagogía.* Madrid: Anaya.
Tejedor, F. J. (1985). "La estadística y los diferentes paradigmas de la investigación educativa", en *Educar*, 10, págs. 79-10 1.
Tejedor, F. J. (1986),. "Metodología y diseños en animación socio-

cultural", en Quintana, J. M., *Fundamentos de la Animación Socio cultural.* Madrid: Narcea, págs. 276-309.
Tejedor, F. J. (1995). "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Metodología en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa", en *Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa.* Murcia.
Tejedor, F. J. (coord.) (1998). *Los alumnos de la universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico.* Salamanca: Ediciones Universidad.
Tenbrink, T. D. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Madrid: Narcea.
Tesch, R. (1990). *Qualitative Rersearch: Analysis and Software Tool.* Bristol: Falmer Press.
Torres, J. (1991). *El currículum oculto.* Madrid: Morata.
Trow, M. (1994). *Academic Rewiews and the Cultur of Excellence.* Stockholm: The Council for Studies of Higher Education.
Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press. Traducción de 1973, *Principios básicos del currículum.* Buenos Aires: Troquel.
Tyler, W. (1991). *Organización Escolar.* Madrid: Morata.
UNESCO (1981). *L'educateur et l'approche sistémique.* Paris: PUF.
UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-Unesco.
Valdés, B. (2000). "Docencia e investigación en la universidad española situación actual y futuro deseable", en *Revista de Educación*, 323, págs. 137-160.
Van Den Berghe, W. (1997). "Conclusiones y recomendaciones para profundizar la investigación sobre elementos de la calidad en la formación profesional", en CEDEFOP, *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos.* Salónica, CEDEFOP, págs. 107-114.
Van Vught, F. (1996). "The Humboldtian University under Pressure. New Forms of Quality Review in Western European Higher Education", en Maassen, P. y Van Vught, F. A. (edrs.). *Inside Academia New*

Challenges for the Academic Profession. Enschede: CHEPS. págs. 185-226.

Vandevelde, L. (1975). *Peut-on préciser les objectifs en education?* Bruxelles: Labor.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Madrid: Trotta.

Vélaz de Medrano, C. (1997). "Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en Ciencias de la Educación", en *Revista de Educación*, 312, págs. 193-226.

Vera Godoy, R. (1985). *Técnica de investigación cualitativa en investigación social.* Santiago de Chile: PIIE.

Villa, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Vroeijenstinjn, T. (1994). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education.* London: Jessica Kingsley.

VV.AA. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Santillana.

VV.AA. (2002). *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo.* Madrid: Santillana.

Vygotsky, L. S. (1981). "Pensamiento y palabra", en *Revista infancia y aprendizaje. Monográfico, La adquisición del lenguaje*, págs. 15-36.

Walfford, G. (dir.) (1995). *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: Morata.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.

Walker, R. (1990). *Fundamentals of currículum.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1990). *Ensayos sobre Metodología sociológica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Webster, W.; Mendro, R. y Almaguer, T. (1994). "Effectiveness Indices: A 'value added' approach to measuring school effect", en *Studies in Educational Evaluation*, 20, págs. 113-145.
Westerheijden, D. F. (2002). "Desenvolupament de l'acreditació a Holanda: una reflexión crítica", material fotocopiado, reunión convocada por la Agència de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, Girona.
Willower, D. (1987). "Inquiry into educational administration: the last twenty five years and the next", en *Journal of Educational Administration*, 25, 1, págs. 12-28.
Wittrock, M. C. (comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. II.* Barcelona: Paidós.
Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza.* Barcelona: Paidós.
Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.
Zabalza, M. A. (1990). "Ponencia: El currículum de Organización Escolar", en *Actas del I Congreso interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona, Universidad de Barcelona.
Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona: PPU.
Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y los protagonistas.* Madrid: Narcea.
Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.
Zeichner, K. M. (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado", en *Revista de Educación*, 282, págs. 16 1-190.
Zeichner, K. M. (1995). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación.* Madrid: Paidós, págs. 385-398.
Zeithaml, V.; Parasuramen, A. y Berry, L. (1990). *Delivering Quality Services.* New York: Free Press.

Índice